

**Spielen und Lernen ohne Kosten**

**Ein Programm für nonformale  
Early Childhood Care and Development  
Zentren  
in  
Nicaragua**

Inauguraldissertation zur Erlangung des Grades eines Dr. phil.  
an der  
Fakultät für Verhaltens- und Empirische Kulturwissenschaften  
der Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg

vorgelegt von  
Mechtild Nienhaus-Wasem

Tag der mündlichen Prüfung: 2.2.2004

1. Gutachter: Prof. Dr. Volker Lenhart
2. Gutachterin: PD Dr. Meike Sophia Baader

## **DANK**

Oftmals blieb beim Lesen von Danksagungen in wissenschaftlichen Arbeiten ungläubiges Staunen zurück, ob der Vielzahl der Genannten, denen der Autor oder die Autorin für ihre Unterstützung dankten. Jetzt kann ich bestätigen, wieviel Interesse und Anregungen eine Arbeit erfahren kann, ob durch Gespräche, Literaturhinweise, Recherchehilfen, Korrekturlesen, Rat in Computerfragen oder Gastfreundschaft bei Aufenthalten in Deutschland. Allen, die auf die eine oder andere Weise zum Gelingen beigetragen haben, wird entweder im Handbuch oder an dieser Stelle herzlich gedankt: Rita Arias-Koch, Herbert Bergmann, Christina Dietz, Irmgard Döring, Katalina Domski, Özkan Ergen, Madeleine Gäbler, Hans-Peter Gerstner, Anna und Anne-Charlotte Heilmann, Gabi Huber, Erika Langkopf, Elfriede Maussner, Teresa Moreno, Peter Nelke, Anneliese Nienhaus, Brigitte Nienhaus-Reisser, Karl-Joachim Neuer, Bernd Overwien, Peter Pabianczyk, Dörte Petersen, Hans Rauh, Kathrin Stöfken, Gina Valverde, Axel von Wachtmeister, Marie-Luise Wehmeier, Martina Wenz-Hornberger, Heide und Helmut Wüst, Lorna Yglesias de Paulini, Elisabeth Zilz.

Mein besonderer Dank gilt Herrn Professor Dr. Volker Lenhart, der mit dem Wissen um die Schwierigkeiten, mit denen ein Projekt in einem Dritte Welt Land konfrontiert sein kann und seinem fachlichen Rat den Entstehungsprozess umsichtig begleitete, und meinem Mann Rudolf Wasem, der immer wieder Mut machte und nicht zuletzt durch seine großzügige finanzielle Unterstützung die Arbeit ermöglichte.

Mechtild Nienhaus-Wasem

**Meinen Kindern  
Karen-Vanessa und Hans-Christian**

# INHALTSVERZEICHNIS

<b>Einleitung</b> .....	5
<b>Teil I Konzeptionelle Prämissen</b> .....	8
<b>1 Forschungsansatz</b> .....	8
1.1 Methodische Anmerkungen .....	8
1.2 Definitionen .....	9
1.2.1 Dritte Welt Land .....	9
1.2.2 Armutsbegriff .....	11
1.2.3 Formale und nonformale Grundbildung .....	12
1.2.4 Nicaraguanische Termini .....	13
1.3 Matrix der Curriculumentwicklung und -evaluierung .....	15
1.3.1 Prinzip der ECCD-Curriculumentwicklung und -evaluierung.....	15
1.3.2 Prinzip des Curriculum Tryouts nach Lewy .....	18
1.3.3 Parallelen der Verfahren .....	19
1.4 Adaption des Curriculum Tryouts an das Projekt-Tryout .....	20
1.4.1 Adaption der Tryout Stufen .....	20
1.4.2 Adaption der Evaluierungsverfahren .....	24
1.4.2.1 Performance Data - Leistungsdaten .....	24
1.4.2.2 Observational Data - Beobachtungsdaten .....	24
1.4.2.3 Judgmental Data - Beurteilungsdaten .....	27
<b>2 Early Childhood Care and Development (ECCD) – Holistische Früh- und Vorschulförderung</b> .....	29
2.1 Grundzüge holistischer Förderung .....	29
2.2 Zielgruppe Risikokinder .....	30
2.3 Zusammenhang zwischen Zusatzernährung und Lernerfolg .....	31
2.4 Low Cost ECCD-Programme .....	32
2.4.1 ECCD-Genese .....	32
2.4.2 Internationale Beispiele .....	33
<b>3 Projektland Nicaragua</b> .....	37
3.1 Politik und ihre Auswirkungen .....	37
3.2 Wirtschaftliche und soziale Kernprobleme und Perspektiven .....	41
3.2.1 Kernprobleme .....	42
3.2.2 Perspektiven .....	43
3.3 Bildung .....	45
3.3.1 Abriss sandinistischer Bildungspolitik .....	45
3.3.2 Abriss neoliberaler Bildungspolitik .....	47
3.3.2.1 Gesamtproblematik .....	47
3.3.2.2 Grundbildung .....	51
3.3.2.3 Subsektor nonformale Frühförderung und Vorschulerziehung .	57

<b>Teil II</b>	<b>Curriculum Tryout des Spiel- und Lernprogramms ohne Kosten</b> .....	61
<b>1</b>	<b>Pretryout Stage - Vorbereitungsstufe</b> .....	61
1.1	Outline of the Course - Projektverlaufsplanung .....	61
1.2	Teambildung .....	62
1.3	Projekt-Comedor infantil Villa Austria .....	63
1.3.1	Organisatorische Struktur .....	64
1.3.2	Zeitstruktur .....	65
1.3.3	Aufgaben .....	66
1.3.4	Pädagogischer IST-Zustand .....	67
1.3.4.1	Educadoras .....	67
1.3.4.2	Kinder .....	68
1.3.4.3	Spielbedingungen .....	69
1.3.4.4	Beschäftigungsverlauf .....	70
1.3.5	Pädagogischer SOLL-Zustand .....	71
1.4	Definition of Programme Objectives - Definition der Programmziele .....	72
1.5	Selection of Contents and First Instructional Material - Inhaltswahl und erste Materialgestaltung .....	74
1.5.1	Auswahlprinzip .....	74
1.5.2	Spielrepertoire.....	75
1.5.3	Liedrepertoire .....	77
1.5.4	Werkrepertoire.....	78
1.6	Types of Learning Activities - Lehr- und Lernmethode .....	78
<b>2</b>	<b>Laboratory Tryout - Teilversuch</b> .....	81
2.1	Setting .....	81
2.2	Evaluierungsergebnisse .....	82
2.2.1	Gruppendynamische Reaktionen auf das Projekt .....	83
2.2.2	Reaktionen auf das Spielprogramm .....	86
2.3	Schlussfolgerungen .....	88
2.4	Tentative Kit - Modifizierte Versuchsversion des Programms .....	88
2.4.1	Erweiterte Programmziele .....	89
2.4.2	Themenorientierte Inhalts- und Materialgestaltung .....	90
2.4.3	Erweiterte Lehr- und Lernmethode .....	95
<b>3</b>	<b>Pilot Tryout - Vorversuch</b> .....	96
3.1	Setting .....	96
3.2	Evaluierungsergebnisse .....	100
3.2.1	Anforderungsprofil an das Programm .....	100
3.2.2	Akzeptanz des Programms .....	102
3.3	Schlussfolgerungen .....	105
3.4	Revised Version - Revidierte Version des Programms .....	106
3.4.1	Themeneinheit: Aprendizaje - Grundwissen .....	107
3.4.2	Themeneinheit: Lenguaje - Sprachförderung .....	108
3.4.3	Themeneinheit: Familia y Comunidad - Familie und Gemeinschaft .....	113
3.4.4	Themeneinheit: Educación vial – Verkehrserziehung .....	113
3.4.5	Themeneinheit: Educación ambiental y Ciencias - Umwelterziehung und Sachkunde .....	116

3.4.6	Themeneinheit: Cuerpo e Higiene - Körper- und Hygieneerziehung .....	118
3.4.7	Themeneinheit: Fiestas y Juegos divertidos - Feste und Spiele .....	119
<b>4</b>	<b>Field Tryout - Feldversuch</b> .....	<b>120</b>
4.1	Setting .....	120
4.2	Evaluierungsmodul 1	
	Beurteilung des Spiel- und Lernprogramms ohne Kosten .....	122
4.2.1	Setting .....	122
4.2.2	Evaluierung .....	123
4.2.2.1	Merits - Vorzüge der Arbeit mit Natur- und Recycling- material .....	123
4.2.2.2	Ergebnis .....	123
4.2.2.3	Efficiency - Effizienz des Programms .....	125
4.2.2.4	Ergebnis .....	126
4.2.2.5	Exportability - Verbreitbarkeit des Programms .....	128
4.2.2.6	Ergebnis .....	128
4.2.3	Zusammenfassung .....	129
4.3	Evaluierungsmodul 2	
	Verfügbarkeit des Natur- und Recyclingmaterials .....	130
4.3.1	Setting .....	130
4.3.2	Evaluierung .....	131
4.3.3	Ergebnis .....	133
4.4	Evaluierungsmodul 3	
	Beurteilung des Handbuchentwurfs .....	135
4.4.1	Das Handbuch .....	135
4.4.2	Setting .....	137
4.4.3	Evaluierung .....	138
4.4.3.1	Frage 1: Organisation der Inhalte .....	138
4.4.3.2	Ergebnis .....	138
4.4.3.3	Frage 2: Vollständigkeit des Inhalts .....	139
4.4.3.4	Ergebnis .....	139
4.4.3.5	Fragen 3 u. 4: Relation Text/Illustration; Fotomaterial .....	140
4.4.3.6	Ergebnis .....	140
4.4.3.7	Frage 5: Lesbarkeit .....	141
4.4.3.8	Ergebnis .....	141
4.4.3.9	Frage 6: Zugang zum Kassettenrecorder .....	141
4.4.3.10	Ergebnis .....	142
4.4.3.11	Frage 7: Gesamturteil zum Handbuch .....	142
4.4.3.12	Ergebnisse .....	143
4.5	Endfassung des Handbuchs .....	145
<b>5</b>	<b>Implementation of the New Programme – Einführung des neuen Programms</b> ...	<b>147</b>

---

Abkürzungsverzeichnis .....	153
Bibliografie .....	156
Websites .....	173
Anhang 1 .....	176
Anhang 2 .....	177
Anhang 3.....	179
Anhang 4.....	181
Anhang 5.....	184

Band 2 Handbuch SIN COSTO ALGUNO APRENDER Y JUGAR



## **EINLEITUNG**

Bildungsförderung ist eine der wichtigsten Komponenten zur Armutsbekämpfung in den Ländern der Dritten Welt. Sie erhöht die Kapazität der Betroffenen zur Selbsthilfe und Lösung ihrer länderspezifischen Probleme. Seit der UN-Konferenz „Bildung für Alle“ von Jomtien/Indonesien (1990) ist Bildung als grundlegendes Menschenrecht festgeschrieben. Der UNESCO-Bericht von Jacques Delors für das 21. Jahrhundert konkretisiert vier Dimensionen: „Lernen, Wissen zu erwerben; Lernen, zu handeln; Lernen, mit anderen zu leben und für das Leben lernen“ (Merkel in epd-Entwicklungspolitik 2000, Nr. 17/18:25).

Die Nachfolgekonferenz in Dakar/Senegal (2000) musste, trotz weltweiter Bemühungen die Zahlen zu reduzieren, weiterhin auf 880 Millionen Analphabeten, davon zwei Drittel junge Mädchen und Frauen (vgl. Merkel ebd.), auf mehr als 110 Millionen Kinder ohne Grundbildung und 150 Millionen Schulabbrecher vor der 5. Klasse hinweisen (vgl. UNICEF Deutschland digital 2001:1). So bekräftigte man erneut auf dem G8 Gipfel in Kananaskis/Kanada (2002) die seit Jomtien eingegangene Verpflichtung, vordringlich eine freie und obligatorische Grundbildung für alle bis 2015 umzusetzen (vgl. Wiczorek-Zeul in E+Z 2002, Nr. 8/9:237).<sup>1</sup>

Um in Nicaragua das genannte Ziel zu realisieren, wurde das Land in die auf dem Gipfel beschlossene Education for All (EFA) Fast Track-Initiative aufgenommen.<sup>2</sup> Neben dem Kernbereich des Ausbaus und der Qualitätssteigerung von Primarschulerziehung ist der Einbezug frühkindlicher Betreuung und Vorschulerziehung, insbesondere für Mädchen, gefährdete und benachteiligte Kleinkinder festgeschrieben (vgl. Baaden ebd.:248). Die Ausweitung der Förderung auf den Vorschulbereich

---

<sup>1</sup> Der G8 Gipfel ist die Zusammenkunft der Regierungschefs der wichtigsten Industriestaaten Japan, Kanada, USA, Russland, Frankreich, Großbritannien, Italien, Deutschland und des Vertreters der Europäischen Kommission (vgl. Wiczorek-Zeul ebd.).

<sup>2</sup> Weiterhin gehören ihr Äthiopien, Burkina Faso, Gambia, Ghana, Guinea, Mauretania, Mozambique, Niger, Sambia, Tansania, Uganda, Jemen, Vietnam, Bolivien, Honduras, Guyana, Albanien an, weil in diesen Ländern die Strategien zur Aufhebung der ungleichen Verteilung von Bildungsmöglichkeiten durch kooperierende Regierungen und Institutionen eine Chance haben (vgl. Hay ebd.:252). Lenhart gibt zu bedenken, dass mit der Selektion „die ärmsten der armen potentiellen Schüler/innen in Ländern ohne demokratische Regierung, ohne Prioritätensetzung für den Bildungssektor und ohne Planungs- und Administrationskapazität de facto nicht mit Mitteln bedacht werden“ (ebd.:249), womit die Verpflichtung, allen Kindern bis 2015 Zugang zur Grundbildung zu gewähren, relativiert wird.

spiegelt die Einsicht wider, dass Frühförderung unverzichtbarer Wegbereiter für eine gelungene Schulbildung ist. Aber bis nicaraguanische Politik, als Voraussetzung für ein Gleichgewicht zwischen Bildungsnachfrage und -angebot, eine wirkungsvolle Geburtenkontrollstrategie in die Wege geleitet und umgesetzt hat, werden trotz der Fast Track-Initiative voraussichtlich weit über 2015 hinaus Angebotsdefizite im Frühförderbereich bestehen. Hier setzt das vorliegende Projekt an.

Kinder, die aufgrund der Armut ihrer Eltern keine formale Vorschule besuchen können, erhalten oftmals substituierende Ernährung und pädagogische Förderung in einem nonformalen Frühförder- und Vorschulzentrum, dem Early Childhood Care and Development (ECCD)-Zentrum.<sup>3</sup> Das Welternährungsprogramm (WFP) u.a. stellen Nahrungsmittel für eine warme Mahlzeit oder einen Zwischenimbiss zur Verfügung, um die Unter- oder Mangelernährung auszugleichen. Begleitend wird ein pädagogisches Programm angeboten. Aber vielen Zentren fehlt es an ausreichendem didaktischen Material für die pädagogische Betreuung, so dass das Zusammenspiel von physischer und kognitiver Förderung, wie von den Zentren nach dem holistischen Prinzip anvisiert, nicht gewährleistet ist. Die Feststellung dieses Mangels führte zum Konzept der Entwicklung eines kostenfreien Vorschulprogramms.

Drei Ziele werden bei seiner Realisierung verfolgt. Erstens die Entwicklung und Evaluierung des „Spiel- und Lernprogramms ohne Kosten“ für 4-6jährige Kinder mit Mangel- und Unterernährungssymptomen, die in ECCD-Zentren betreut werden. Zweitens die Überprüfung der Hypothese, dass die Kinder mit dem kostenfreien Förderprogramm, das inhaltlich dem nicaraguanischen Lehrplan des letzten Vorschuljahres der formalen Vorschulen entspricht, ebenso gut auf die Einschulung vorbereitet werden können wie mit gekauftem didaktischen Material und drittens die Gestaltung eines Handbuchs mit dem erarbeiteten Programm für die pädagogischen Laienbetreuer/innen der Zentren. Mit ihm soll ihnen die Nutzung der eingesetzten Natur- und Recyclingmaterialien erleichtert und eine anregende Arbeitsvorlage geschaffen werden.

---

<sup>3</sup> In der Literatur und im Internet findet man ebenso das Kürzel ECD (Early Childhood Development).

Als wissenschaftliche Matrix wird das Curriculum Tryout von Arie Lewy eingesetzt, das innerhalb der qualitativen Forschungsmethoden der formativen Evaluierung zuzuordnen ist. Es entspricht, obwohl ursprünglich für Schulen konzipiert, den Standards für Vorschulprogrammentwicklung der Consultive Group (CG) on ECCD, dem Zusammenschluss der internationalen Organisationen, die im Frühförder- und Vorschulbereich für Länder der Dritten Welt tätig sind (vgl. Evans et. al. 2000:190ff.). Unter Anwendung seines Stufenprinzips fanden Entwicklung und Evaluierungen des Programms mit einem für die Aufgabe zusammengestellten Entwicklungsteam, mit Betreuer/innen und Kindern des ECCD-Zentrums Olla de Soya Villa Austria sowie mit einer aus dem Projekt entstandenen Vorschulinitiative Villa Fraternidad in Managua statt. Anschließend wurden das entwickelte Material und das Handbuch - die schriftliche Version des Programms - von zukünftigen Nutzer/innen aus verschiedenen Landesteilen Nicaraguas evaluiert. Eingebunden ist das Projekt in das erziehungswissenschaftliche Fachgebiet Pädagogik in der Dritten Welt und in die Programme der nonformalen Grundbildung für Low Cost ECCD-Initiativen.

## **Teil I Konzeptionelle Prämissen**

### **1 Forschungsansatz**

#### **1.1 Methodische Anmerkungen**

Die Entwicklung und Evaluierung des „Spiel- und Lernprogramms ohne Kosten“ wurde mit der Systematik des Curriculum Tryouts, von Arieh Lewy in einer älteren (1977) und einer jüngeren (1991) Version veröffentlicht, durchgeführt. Die Wahl basiert auf der besonderen Eignung des Tryouts für Curriculumentwicklung im Bildungsbereich der Länder der Dritten Welt. Kenntnisse der oftmals schwierigen Arbeitsbedingungen vor Ort fließen in das Konzept ein: “When dealing the emerging educational systems of developing countries one is faced by the problem of providing curricula for newly established schools, and the need to develop inexpensive instructional materials quickly” (Lewy 1977:12). Eine weitere Begründung ist seine klare Handhabbarkeit in der Praxis: “Presenting the major issues and methods in planning a new curriculum in such a way as to make it comprehensible and useful for everybody involved in the overall task of planning the development and reform of education” (Weiler in ebd.:Preface). Seine Eignung, obwohl ursprünglich für Schulen konzipiert, für die Entwicklung eines Vorschulprogramms wird mit dem Herausarbeiten der Gemeinsamkeiten zwischen ihm und dem neueren Ansatz für Vorschulen “Developing your own curriculum” (Evans et. al. 2000:201) aufgezeigt (s. Abschn. 1.3.1 - 1.3.3). Gruppendynamische Prozesse, die unter den Mitarbeitern eines Projektes stattfinden, sind nicht Bestandteil der Darstellung des Curriculum Tryouts durch Lewy. Sie werden dennoch in die Beschreibung des Projekt-Tryouts einbezogen, weil sie Einblick in mögliche Schwierigkeiten beim Aufeinandertreffen unterschiedlicher kultureller Prägungen und in die praktische Arbeit der Programmentwicklung gewähren.

Bei der Gestaltung des Programms wurde eine Begrenzung auf die letzte Vorschulstufe vorgenommen, weil eine Vorbereitung der älteren Kinder auf die Einschulung innerhalb des kooperierenden ECCD-Zentrums als vordringlich galt und der Rahmen zur Gewinnung verlässlicher Daten von Seiten des Projekts überschaubar bleiben sollte. Dies steht in gewissem Widerspruch zum holistischen Prinzip der Consultive Group für ECCD, Kinder von Geburt bis mindestens einschließlich zum sechsten Lebensjahr zu

fördern, weswegen von ihr die in Ermangelung an Finanzkapazitäten eingerichteten einjährigen Vorschulen als unzureichend angesehen werden (vgl. Evans et. al. ebd.:195), und in Nicaragua ab Mitte der '90er Jahre mit internationalen Geldern neue Zentren für die Altersgruppe der 0-6-jährigen Kinder gegründet und bestehende aufgestockt wurden (s. Teil I Abschn. 3.3.2.3). Dennoch wird an der Limitierung aus den genannten Gründen festgehalten, da ihre Aufhebung durch den Transfer der Programmidee auf weitere Altersstufen denkbar ist.

Gearbeitet wird mit den originären Fachbegriffen des Curriculum Tryouts, mit der englischen Terminologie zur Vorschulpädagogik in der Dritten Welt, Unterschiede amerikanischer und englischer Schreibweise einzelner Begriffe einschließend und mit den in Nicaragua üblichen spanischen Termini, deren wichtigste im Abschnitt Definitionen näher erläutert sind. Französische, portugiesische und italienische Literatur ist nicht berücksichtigt, da das Projekt im spanischsprachigen Raum angesiedelt ist und die einschlägigen Veröffentlichungen zum Thema in englischer Sprache vorliegen. Deutschsprachige Erörterungen und Begriffe werden genutzt, wenn wissenschaftliche Beiträge zum Thema passen und der Sinn von Originalbegriff und Übersetzung übereinstimmt.

## **1.2 Definitionen**

### **1.2.1 Dritte Welt Land**

Nicaragua wird als Dritte Welt Land und nicht mit anderen Begriffen, die in der Literatur und in der Entwicklungszusammenarbeit benutzt werden, wie z.B. Entwicklungsland oder Low Income Country (LIC), charakterisiert. Die Entscheidung gibt einem über den ökonomischen Aspekt hinausweisenden, historischen Verständnis den Vorzug. Geschichtliche Leistungen, kulturelle und soziale Traditionen sowie die gemeinsame Genese der Unterdrückung durch den Kolonialismus und der daraus resultierenden weltwirtschaftlichen Abhängigkeit, bildeten die Grundlage der allgemeinen Akzeptanz dieses Konstrukts, auch wenn häufig wenig verbindende Interessenlagen zwischen den einzelnen Ländern bestehen (vgl. Schmidt-Wulffen 2000:40).

Der Begriff wurde 1948 von den französischen Wissenschaftlern Georges Balandier und Alfred Sauvy als Ersatz für die vom amerikanischen Präsidenten Truman genutzte Kategorisierung „unterentwickelte Länder“ geprägt, da sie von den Ländern Afrikas, Lateinamerikas und Asiens als diskriminierend empfunden wurde. Sie betonten mit „Dritte Welt“ die positive Analogie zum „Dritten Stand“ der französischen Revolution. Der hatte sich die politische, soziale wie ökonomische Gleichberechtigung aus der Benachteiligung heraus erkämpft. Die wirtschaftliche Rückständigkeit dieser Dritten Welt sollte entsprechend gleichfalls nur vorübergehend sein. Hinzu kam Claude Bourdets Verbindung von Dritte Welt mit dem Gedanken des „Dritten Weges“ als Abgrenzung von den zwei bis Anfang der '90er Jahre dominanten kapitalistischen und sozialistischen Blöcken (vgl. ebd.).

Durch die Blockauflösung geriet die Bezeichnung als nicht mehr adäquat in die Kritik (vgl. Betz/Brüne in Jahrbuch Dritte Welt 2001:7). Dennoch hat sie sich neben zunehmend Zuspruch findenden Alternativen wie Entwicklungsland, Less Developed Country (LDC) bzw. Least Developed Country (LLDC) und Low Income Country (LIC) gehalten. Bei der Kategorisierung eines Landes als Entwicklungsland steht die Abgrenzung zu den industrialisierten Ländern im Mittelpunkt. „Innerhalb theoretischer Annahmen, denen zufolge die Entwicklungsländer aufgrund von Merkmalen des geringen Entwicklungsstandes der Produktivkräfte im Vergleich zu den heutigen Industrieländern rückständig bzw. zurückgefallen seien, werden von den Wirtschaftswissenschaftlern hauptsächlich ökonomische, von den Entwicklungssoziologen primär soziokulturelle Kriterien und Bedingungen erfolgreicher wirtschaftlicher Entwicklung zur Definition von Entwicklungsländern genannt“ (Nohlen 2000:222).

Die Zuordnung zu Less Developed Countries oder Least Developed Countries wird vom Wirtschafts- und Sozialrat der UN, dem Economic and Social Council (ECOSOC) entsprechend dem Pro-Kopf-Einkommen, dem Stand des Human Resource Development Index und der Industrialisierung eines Landes vorgenommen. In der Praxis ist sie in ihrer Brauchbarkeit eingeschränkt, „weil sich die Streichung von Ländern, die zwischenzeitlich der Kategorisierung entwachsen sind, politisch nicht durchsetzen ließ. Deshalb verzichtet z.B. die Weltbank auf ihre Anwendung und hat statt dessen die eigene Kategorie Low Income Countries entwickelt“ (ebd.:479).

Evans et.al. verwenden Majority World als Kennzeichnung von “South countries, developing countries, or third world countries” (ebd.:399), weil sie die Bezeichnung als korrekter und neutraler als die vorab genannten ansehen: “We feel the term Majority World is more accurate and neutral. The term is also used to remind us that the majority of the children in the world are at risk of delayed or debilitated development” (ebd.). In der weiteren Literatur ist der Begriff bisher nicht aufgetaucht und wird deswegen nicht verwendet.

### **1.2.2 Armutsbegriff**

Die Daten zur Armutsdefinition differieren gemäß der von den Institutionen zugrunde gelegten Indikatoren. Weltweit durchgesetzt haben sich der Weltbank- und United Nations Development Program (UNDP)-Ansatz. Die verwendeten statistischen Daten zu Nicaragua stammen neben landeseigenen aus beiden Quellen.

Der RESSOURCENANSATZ der Weltbank basiert auf der Einschätzung des monetären Einkommens pro Familienvorstand. „Als arm gilt, wer eine bestimmte Einkommensgrenze unterschreitet bzw. ein gewisses Maß an Konsumausgaben nicht erreicht“ (Philipp 1999:2). Internationale Vergleichsgröße ist dabei die “1\$ a day poverty line“. Dabei wird davon ausgegangen, dass für das Abdecken der wichtigsten Grundbedürfnisse mindestens ein Einkommen von einem Dollar täglich notwendig ist. Derjenige, dem weniger pro Tag zur Verfügung steht, gilt als arm (vgl. ebd.).

UNDP beschränkt sich nicht nur auf fehlendes monetäres Einkommen, sondern definiert im LEBENSLAGEANSATZ bzw. im Human Development Index (HDI) Armut als „das Vorenthalten von Chancen und Wahlmöglichkeiten, die wesentlich für die menschliche Entwicklung sind: für ein langes, gesundes kreatives Leben, einen angemessenen Lebensstandard, für Freiheit, Würde, Selbstachtung und Achtung anderer“ (ebd.:4). Im HDI wird daher eine Kombination sozialer und wirtschaftlicher Indikatoren als Messwert genommen, dazu zählen Lebenserwartung, Alphabetisierung, Kindersterblichkeit und reale Kaufkraft. Ergänzt wird er um den Human Poverty Index (HPI), der im Unterschied zum HDI, der den Gesamtfortschritt einer Gesellschaft misst, Auskunft gibt „über den Anteil der Menschen an denen dieser Fortschritt vorbeigeht“ (ebd.).

### 1.2.3 Formale und nonformale Grundbildung

„Grundbildung hat nach internationalem Konsens die Aufgabe, Lernprozesse zu organisieren, zum Lernen anzuleiten und zum Weiterlernen zu befähigen sowie problem-lösendes Denken zu fördern. Dabei geht es neben dem Erwerb der Grundfertigkeiten Lesen, Schreiben und Rechnen vor allem um den Erwerb von Grundkenntnissen und -fertigkeiten, die Menschen brauchen, um ihre Lebensbedingungen zu verbessern und ihre Fähigkeiten zu entwickeln, und die sie in die Lage versetzen, die Entwicklung der Gesellschaften, denen sie angehören, zu verstehen und mitzugestalten. Dazu gehören auch die Motivation und die Fähigkeit zur Selbsthilfe, zur Gestaltung der Umwelt und zum sorgfältigen Umgang mit natürlichen Ressourcen“ (BMZ 1999:2).

Zur Grundbildung zählen die formale Schulbildung, d.h. je nach Bildungssystem die Vor- und Primarschule sowie die untere Stufe der Sekundarschule für Kinder und Jugendliche unter 15 Jahren<sup>4</sup> (vgl. ebd.) und die nonformale Bildung, d.h. „jede organisierte Erziehungs-/Bildungsaktivität außerhalb des ausgebauten formalen Systems - ob selbständig durchgeführt oder als bedeutender Bestandteil einer breiten Bildungsaktivität -, die auf identifizierbare Zielgruppen gerichtet ist und der Erreichung bestimmter Lernziele dient“ (Coombs et.al. in Lenhart 1993:2). Lenhart unterscheidet innerhalb der nonformalen Bildung nach Art des Verhältnisses zur Schulbildung komplementäre, supplementäre und substituive Bildung. Komplementäre Bildung ist zu verstehen als eine die Schulbildung ergänzende Maßnahme, z.B. Hausaufgabenbetreuung in Bibliotheken. Supplementäre Bildung knüpft zu einem späteren Zeitpunkt an Schulbildung an, z.B. Abendkurse nach Abschluss der formalen Schule, und substituierende Maßnahmen treten an Stelle der formalen Bildung, z.B. Alphabetisierungsprogramme (vgl. ebd.) oder, wie im vorliegenden Projekt, das pädagogische Angebot von ECCD-Zentren. Sie grenzt sich ab zur informalen Bildung, die jegliche erzieherische Interaktion in der Familie, Gleichaltrigengruppe und durch die Medien beinhaltet.

---

<sup>4</sup> Nicht mehr zur Grundbildung zählend, aber eingeschlossen in die formale Bildung sind die Sekundarschule, die Hochschule und die formalen Berufsbildungszentren (vgl. Baecker 1997:13), des weiteren außerschulische Bildungsprogramme für Jugendliche und Erwachsene, die keine Schule besuchen, oder den Schulbesuch frühzeitig abgebrochen haben (vgl. BMZ 1999:2, GTZ digital 2001:12).



Als nicht länger sinnvoll wird die Trennung von formaler und nonformaler Bildung bei ECCD-Programmen von Evans et. al. angesehen. Das Argument lautet, dass sich zwischenzeitlich die Linien zwischen ihnen verwischt haben: “Across the full range of ECCD efforts there is a blurring of the formal and non-formal. There is an overlap of public and private-sector efforts, and the programs contain characteristics of both formal and non-formal programs” (2000:109). Die einzig bedeutende Unterscheidung sehen sie in der Art des Arbeitsverhältnisses der Mitarbeiter; die im formalen Sektor tätigen werden vom Staat, die im nonformalen Bereich von privaten Organisationen bezahlt. “A much more useful way to think about ECCD programs is in terms of how they are organized, where they are offered and in terms of program content and process” (ebd). Voraussichtlich wird sich in Nicaragua langsam die Aufhebung der Trennung von formaler und nonformaler Grundbildung vollziehen, da beide Bereiche finanziell und logistisch von den internationalen Geberorganisationen nach den gleichen Kriterien gefördert werden. Aber aufgrund der gewachsenen Tradition und der zum Zeitpunkt der Durchführung des Projekts bestehenden Trennung in Praxis und Theorie, wird für diese Arbeit die Unterscheidung beider Bereiche beibehalten.

#### **1.2.4 Nicaraguanische Termini**

Einige Bezeichnungen werden in ihrer in Nicaragua gebräuchlichen Form verwendet, weil die Originalbegriffe in ihrer Bedeutung nicht mit dem Sinn der deutschen Übersetzung übereinstimmen.

In nicaraguanischen nonformalen ECCD-Zentren spricht man das pädagogische Personal mit EDUCADOR/A oder MAESTRO/A an. Die direkten Übersetzungen Erzieher/in bzw. Kindergärtner/in oder Lehrer/in treffen den Sachverhalt nicht korrekt. Laienbetreuer/in wäre richtiger, weil die jungen Mädchen, Mütter und vereinzelt jungen Männer in der Regel ohne Fachausbildung sind. Sie werden in Fortbildungen der Nichtregierungsorganisationen (NGOs), die die pädagogischen Programme unterstützen, geschult. Beide Bezeichnungen werden in Anlehnung an diejenige Berufsbezeichnung verwendet, die für die an der Universität oder im vom Familienministerium (MIFAMILIA) finanzierten Ausbildungszentrum, dem Centro de Formación Social y Educativo (CEFORSE), ausgebildeten Erzieher/innen der formalen Vorschulen führen.

Das spanische CUIDADOR/A (Betreuer/in) ist nicht gebräuchlich, vor allem weil ein den Erzieher/innen der formalen Vorschulen angeglicherer Status ausgedrückt werden soll.

PROMOTORES/AS sind Supervisoren/innen, die von den NGOs ausgebildet und finanziert werden. Sie fungieren als Bindeglied zwischen der Organisation und den Educadoras und betreuen beratend die pädagogische Arbeit in den Zentren.

Durchlaufend wird aufgrund der Überzahl von Teilnehmerinnen am Projekt zugunsten einer flüssigen Leseweise die weibliche Form Educadora/Promotora im Singular, und Educadoras/Promotoras im Plural verwendet, außer wenn die konkrete Nennung der männlichen Form aufgrund des Inhalts erforderlich ist.

Die Educadoras arbeiten in ECCD-Zentren mit sehr unterschiedlicher Bezeichnung, z.B. spricht UNICEF von Centros Infantiles Comunitarios (CISCOs), Save the Children dagegen von Centros de Estimulación y Nutrición Infantil (CENIs) (s. Teil I Abschn. 3.3.3). Die erste Durchführungsphase der Programmentwicklung verlief in einem Zentrum, das sich als Kinderspeisungszentrum, COMEDOR<sup>5</sup> INFANTIL, bezeichnet, obwohl es nicht nur die Ernährung der Kinder zur Aufgabe hat, sondern ebenso wie andere ECCD-Zentren - dem holistischen Prinzip entsprechend - Ernährung, Pädagogik und Gesundheitsvorsorge miteinander verbindet. Im Text wird, wie im täglichen Umgang üblich, von Comedor oder entsprechend der Literatur vom ECCD-Zentrum gesprochen.

Der Projekt-Comedor Villa Austria und die Vorschulinitiative Villa Fraternidad, in denen die ersten zwei Stufen des Curriculum Tryouts ausgeführt wurden, liegen jeweils in einem armen BARRIO Managuas. Die genaue Übersetzung Stadtteil weckt Assoziationen an ein gepflegtes Umfeld. Aber ein Barrio besteht aus Staubstraßen und mehr oder weniger stabilen Hütten und Einfachhäusern und nicht jedes Barrio hat eine genügende Basisinfrastruktur (es können die Wasserzuleitung, Elektrizität, Müllentsorgung oder die Kanalisation fehlen), aber es ist eingebettet in tropisches Grün. Die Bewohnerdichte ist zudem wesentlich geringer als in den Armutsgebieten anderer

---

<sup>5</sup> Die genaue Übersetzung ist Speisezimmer oder kleines Restaurant.

tropischer Millionenstädte. Der international gebräuchliche Begriff Slum würde eine graduell zu negative Assoziation hervorrufen und die Bezeichnungen Repartos oder Residenciales sind den wohlhabenderen Stadtvierteln vorbehalten, die an amerikanische Vororte der Mittel- und Oberschicht erinnern.

### **1.3 Matrix der Curriculumentwicklung und -evaluierung**

Parallelen zwischen den Empfehlungen zur Entwicklung eines Curriculums für ein ECCD-Programm nach dem Prinzip "Developing your own curriculum" durch Evans et. al. und dem Curriculum Tryout von Lewy zeigen die Aktualität des Letzteren und seine Eignung zur Entwicklung eines Vorschulprogramms, trotz seiner Entstehung in der Hochphase lernzielorientierter Curriculumentwicklung in den '70er Jahren.<sup>6</sup>

#### **1.3.1 Prinzip der ECCD-Curriculumentwicklung und -evaluierung**

Drei Varianten zur Curriculumentwicklung für ECCD-Programme in Dritte Welt Ländern werden in dem Standardwerk für Früh- und Vorschulförderung "Early Childhood Counts" (Evans et.al. 2000) vorgestellt:

- "Adopting a curriculum" (ebd.:200) - Vorschulerzieher/innen können ein existierendes Curriculum ohne Änderungen übernehmen, was die Gefahr der Unangepasstheit an die örtliche pädagogische Situation in sich birgt;
- "Modifying an existing curriculum" (ebd.:201) - ein bestehendes Curriculum an lokale Bedürfnisse anpassen oder
- "Developing your own curriculum" (ebd.:201) - ein eigenes neues Curriculum entwickeln.

Wird sich für die letzte Form entschieden, erfolgt die Planung der den Inhalten entsprechenden Aktivitäten, die Einigung auf eine Lehrmethode, die Entwicklung eines Systems für Monitoring und Evaluierung (vgl. ebd.:192) und in Anlehnung an die Schulcurriculumentwicklung, die Erstellung eines Sets von Goals und Objectives, das

---

<sup>6</sup> "The reform of the 1960s and 1970s brought forward the demand for empirical tryout of instructional materials and curricula prior to their widespread use. The high cost of producing new curricula was one of the factors that motivated sponsors to demand empirical evidence of the quality of new programs" ( Lewy 1991:440).

die Inhalte des Programms präzisiert.<sup>7</sup> Goals entsprechen dem Leitziel in der deutschen Schulcurriculum-Literatur (vgl. Schmitt 1983), Objectives subsummieren Richt-, Grob- und Feinziele: “Goal is the result or achievement toward which effort is directed: an aim or end. Objective is something that one’s efforts are intended to attain or accomplish: purpose or target. Objectives are more specific than goals” (Evans et. al. ebd.:75). In Unterscheidung zum Schulcurriculum sind die Programmziele zweidimensional mit den Goals und Objectives und nicht vierdimensional nach Leitzielen (Systemebene), Richtzielen (Fachebene), Grobzielen (Einheitsebene), Feinzielen (Innereinheitsebene) (vgl. Lenhart 2000) untergliedert.

Diese Reduktion eines komplexen Systems auf eine übersichtlichere Struktur hilft den Praktiker(n)/innen in ECCD-Programmen, die Scheu vor Curriculumplanung zu verlieren. “For many, the word curriculum suggests the rigidity of what tends to happen within a formal setting, such as a primary school. It also suggests a set of predetermined lessons the teacher is supposed to administer in a particular order. Yet a curriculum needs not be like this” (Evans et. al. ebd.:192). Trotz der Definierung von Lernzielen wird eine wichtige Abgrenzung zum operationalisierten Syllabus vorgenommen. Ein “Step-by-step-recipe” (ebd.), wie häufig für den Vorschulbereich in Ländern der Dritten Welt u.a. in Nicaragua<sup>8</sup> in den ’70/80er Jahren entwickelt, wird abgelehnt und statt dessen ein Framework oder Guide erstellt: “A well designed curriculum plan frees those providing the service to develop activities within an agreed-upon framework; it does not lock them into predetermined or unproductive activities” (ebd.:192).

Die Reduzierung der Hemmschwelle vor Curriculumplanung geht mit dem Anliegen einher, Zögern der Betreuer/innen in ECCD-Projekten gegenüber Evaluierungsverfahren aufzuheben. Das Interesse von Evans et. al. am Einsatz von Evaluierungsverfahren im Frühförderbereich stimmt mit dem der Consultive Group sowie dem der

---

<sup>7</sup> Die deutsche Kindergartenpädagogik spricht im Gegensatz zur angelsächsischen nicht mehr von Curriculumentwicklung, sondern von „pädagogischer Konzeption unter den Gesichtspunkten der Prozessentwicklung und Produktentwicklung“ (Hopf in Kindergartenpädagogik digital 2001:1) und entfernt sich damit von der Lernzieldefinierung und -operationalisierung.

<sup>8</sup> In den ’80er Jahren arbeiteten die nicaraguanischen Educadoras mit einer operationalisierten Anleitung des sandinistischen Erziehungsministeriums (vgl. MED o. Datum). Der Unterschied z.B. zur deutschen Anleitung in der Praxis- und Methodenlehre bestand in der Vorgabe jedes Schrittes im nicaraguanischen ministerialen Plan, während in Deutschland Beispiele gegeben wurden, mit deren Hilfe die Erzieher/innen der Arbeit in ihren Einrichtung entsprechende operationalisierte Pläne erarbeiten konnten (vgl. Ministerium für Kultus und Sport Baden-Württemberg 1981).

Experten im Bildungsbereich und der Entwicklungszusammenarbeit überein. Qualitätssicherung der Arbeit in Institutionen und Projekten soll durch Evaluierungsverfahren gefördert werden. Diskussionen um Durchführungsmodelle zur Qualitätskontrolle, zur Sicherstellung der Nachhaltigkeit und zu Evaluierungsstandards nehmen im Bildungsbereich und in der Entwicklungszusammenarbeit einen breiten Raum ein (vgl. für den Bildungsbereich Helsper 2001; Widmer 2000; Hornstein; Stockmann 2000; Leutner 1999 und für die Entwicklungszusammenarbeit GTZ 2000; BMZ 1999; E+Z 1998 5/6+7; Eston 1996; GTZ 1995; Stockmann 1992).<sup>9</sup>

Als beispielhaft im ECCD-Bereich kann die von der Consultive Group organisierte internationale Studie zur Qualitätskontrolle "The Effectiveness Initiative (EI) 1999-2002" gelten. Mit ihr werden Projekte in Kenia, Mozambique, Indien, Kolumbien, Peru, Honduras, Israel, Portugal, auf den Philippinen und den Niederlande untersucht. Am Ende sollen umfassende Erkenntnisse zu Wirkungen von Frühförder- und Vorschulprogrammen zur Verfügung stehen. "The goals of this effort are two-fold: to gain deeper insights into what makes ECD programs effective, and to activate international dialogue on effectiveness that takes us, as ECD professionals, beyond our present scant measures and indicators of program success" (Salole/Evans in *Early Childhood Matters* 1999, Nr.93:8; vgl. ebd. 2000, Nr.96; ebd. 2001, Nr.99).

Evans et. al. machen in "Early Childhood Counts" mit unterschiedlichen Evaluierungsmethoden für die Curriculumentwicklung und den Projektverlauf vertraut und weisen auf die Notwendigkeit von Evaluierungen ab Beginn einer Programmentwicklung hin, um Indikatoren festzulegen und Planungsfehler schnell sichtbar und korrigierbar zu machen (vgl. ebd.:260). Als Vorlagen dienen Evaluierungsverfahren aus der sozialwissenschaftlichen Forschung: "most evaluations will require a mix of quantitative and

---

<sup>9</sup> Die Deutsche Entwicklungszusammenarbeit (EZ) verfolgt kontinuierlich und systematisch Nachhaltigkeitsprüfung und Erfolgskontrolle. Bundestagsentschlüssen von 1990 u. 1998 verpflichten: „Die Bundesregierung wird aufgefordert, bei der Erfolgskontrolle in der Entwicklungspolitik insbesondere die Nachhaltigkeit und den dauerhaften Erfolg von Projekten der technischen und finanziellen Zusammenarbeit zu prüfen. Der Gesichtspunkt der Nachhaltigkeit ist als entscheidendes Kriterium bei der Projektplanung, der Projektbewilligung und der Projektdurchführung zu berücksichtigen“ (Breier 1998:128). Das vorliegende Projekt berücksichtigt den Aspekt insofern, als in Antizipation einer Nachhaltigkeitsprüfung die über den Moment hinausgehende Bereitschaft der Adressaten/innen, mit dem „Spiel- und Lernprogramm ohne Kosten“ zu arbeiten, im Field Tryout erfragt wird ( s. Teil II Abschn. 4.2.2.5).

qualitative evaluation methods” (ebd.:271; vgl. König/Zedler 1995), wobei die Praktiker/innen sich der Schwierigkeit der Auswahl des passenden Verfahrens bei bestehendem “Methodenpluralismus“ (Widmer 2000:80) gegenübersehen, jedoch erleichtert die Charakterisierung der Evaluierungsmethoden die Verfahrenswahl. Die u.a. genannte Process Evaluation (2000:257) ist identisch mit dem im Projekt angewendeten und im folgenden beschriebenen Verfahren der Formativen Evaluation des Curriculum Tryouts (vgl. Lewy 1977:60).

### **1.3.2 Prinzip des Curriculum Tryouts nach Lewy**

Prinzip des Tryouts ist das Fortschreiten des Entwicklungs- und Evaluierungsprozesses in Stufen. Im PRETRYOUT STAGE werden vorbereitende Maßnahmen getroffen, wie Festlegung des Verlaufs der Studie, Definition der Programmziele, Auswahl des Inhalts (vgl. Lewy 1991:440) und Erstellung ersten Materials passend zum Inhalt (vgl. Lewy 1977:61). Das LABORATORY TRYOUT dient zur Überprüfung erster entwickelter Komponenten des Programms mit einzelnen Schülern. “Individual components of the program can be tried out on individual students invited to the curriculum laboratory at the very earliest stages of the development activities” (1991:440). Aufgrund der Beobachtung der Schülerreaktionen schlägt das Entwicklungsteam Änderungen vor (vgl. ebd.). Festlegung der Lehr- und Lernmethode “Types of Learning Activities” (1977:61) und die Erstellung eines vorläufigen Materialkits (tentative version) für das Pilot Tryout schließen diese Stufe ab (vgl. ebd.:60). Das PILOT TRYOUT folgt mit der Evaluierung des fast fertiggestellten Programms. “When the curriculum team has developed the major portions of the programme, it becomes possible to assemble them into a tentative kit and try them out on few classes” (ebd.). Den Abschluss bildet das FIELD TRYOUT, in dem das auf den vorangegangenen Ergebnissen basierende vollständige Programm mit einer größeren repräsentativen Population getestet wird. “This edition, which will already contain all components of the programme in a form approximating its finally intended one may then be tested in a group of classes which have been selected to represent the target population of the programme” (ebd.:61).

Charakteristisch sind Wechsel zwischen Entwicklung von Teilen des vorgesehenen Programms und deren kritischer Überprüfung durch Evaluierungsverfahren. Lewy präzisiert: “Evaluation activities should be performed throughout the whole process of

programme development and under no circumstances should they be postponed until the programme is completed and disseminated throughout the entire system" (ebd.:60).

Das im Curriculum Tryout eingesetzte Evaluierungsverfahren ordnet sich innerhalb der qualitativen Forschung der formativen Evaluation zu. „Die formative Evaluation (Verbesserungsevaluation) setzt sich zum Ziel, systemintern Lernprozesse auszulösen und Ansatzpunkte zur Verbesserung aufzuzeigen. Die primären Adressaten sind demzufolge innerhalb des Systems zu finden“ (Widmer 2000:80). Sie unterscheidet sich von der summativen Evaluation (Bilanzevaluation), die auf Adressaten außerhalb der Systemgrenzen ausgerichtet ist. „Sie soll Verantwortlichkeit gegenüber Außenstehenden erzeugen, in dem sie Entscheidungsgrundlagen zur Verfügung stellt oder zur Systemlegitimation beiträgt“ (ebd.). Die Datentypen innerhalb der formativen Evaluation, mit denen Lewy arbeitet, sind Judgmental Data (Beurteilungsdaten), Observational Data (Beobachtungsdaten) und Performance Data (Leistungsdaten) (vgl. ebd.:65).

### **1.3.3 Parallelen der Verfahren**

Kongruenzen bestehen bei der Lernzieldefinierung. Wie Evans et. al. arbeitet Lewy nicht mit dem vierdimensionalen Lernzielsystem, sondern er setzt sog. Programme Objectives ein, die entsprechend der "Taxonomy of Educational Objectives" (1977:26) definiert werden, während Evans et. al mit Goals und Objectives arbeiten. Außerdem nimmt Lewy in der Kontroverse, ob Lernziele zu formulieren sind oder nicht, einen ähnlichen Standpunkt wie Evans et. al. ein. Sie weisen auf die Notwendigkeit eines Curriculums hin, das die Lernzieldefinierung einschließt, ohne dass sie als zu schematisierend verstanden werden sollen: "You may be in the habit of thinking of a curriculum only as a set of lesson plans for a classroom, but as well we will discuss below, a curriculum is the framework that guides your selection of contents, activities, and interactions within a program or project" (2000:192) und Lewy formuliert: "But even if one denies the desirability of explicitly stating educational objectives it seems desirable that curriculum workers be cognizant of the notion of behaviorally defined educational objectives and the taxonomic schemes for their classification" (1977:28).

Das Evaluierungsverfahren der formativen Evaluierung entspricht der von Evans et. al. vorgeschlagenen Methode der Process Evaluation. "Process evaluations are used to find

ways to improve the workings of a project or program, both at an early stage of implementation and all along the way” (2000:258) und bei Lewy findet sich: “the gathering of evidence while parts of a programme are still being developed is termed formative evaluation” (1977:60).

Die wesentlichste Gemeinsamkeit besteht in der Auffassung, der Flexibilität im Verlauf der Entwicklung eines Curriculums breiten Raum zu gewähren. Eine nur vorläufige Festlegung von Programmzielen zu Beginn und der stufenweise Aufbau der Evaluierung hält die Option zur kontinuierlichen Veränderung und Erweiterung von Inhalten, Materialien und Lehr- und Lernmethoden offen (vgl. Lewy 1977:60; Evans et. al. ebd:76). Dies gibt dem Entwicklungsteam, ob im Schul- oder Vorschulbereich tätig, die Sicherheit, einem logischen Konzept zu folgen und dennoch Irrtümer bereinigen und sich aufzeigende Ergänzungen und Änderungen einbeziehen zu können.

### **1.3 Adaption des Curriculum Tryouts an das Projekt-Tryout**

#### **1.4.1 Adaption der Tryout Stufen**

Entwicklung und Evaluierung des Projekt-Programms werden mit geringfügigen Änderungen nach den zwei veröffentlichten Versionen “Planning the school curriculum” (Lewy 1977) und “Curriculum Tryout” (Lewy in The International Encyclopedia of Curriculum 1991:440f.) durchgeführt. In der Version von 1991 hat Lewy die Stufen ergänzt und neu benannt. Sie wurden um den PRETRYOUT erweitert, die Prototype Evaluation wurde zum LABORATORY TRYOUT, das Preliminary Tryout zum PILOT TRYOUT und das Field Trial zum FIELD TRYOUT (vgl. 1977:60; 1991:440). Verwendet werden beide Ausführungen und die Termini der knappen letzten Ausgabe.

Das Projekt folgt den Stufen des Schulcurriculum Tryouts, nimmt jedoch Änderungen vor, die den spezifischen Bedingungen des Projekt-Comedors, der Arbeit mit Vorschulkindern statt Schulkindern und mit Educadores/as aus den Regionen Nicaraguas entsprechen.



Im Pretryout Stage des Projekts kommen zusätzlich zu den von Lewy genannten Arbeiten wie Verlaufsplanung, Definition der Programmziele, Wahl der Inhalte und erste Materialgestaltung (vgl. 1991:440), vorbereitend die Zusammenstellung eines Entwicklungsteams, das Finden eines kooperationsbereiten ECCD-Zentrums, die Situationsanalyse des IST- Zustands der pädagogischen Arbeit dieses Zentrums, die Definierung ihres SOLL-Zustands und - vorgezogen gegenüber Lewys Tryout - die Festlegung der Lehr- und Lernmethode für das Programm hinzu (s. Teil II Kap. 1).

Aufgrund des Konzepts der Kostenfreiheit ist die Entwicklung und Evaluierung eines reinen Spielprogramms, das Lernelemente spielerisch integriert, Gegenstand des Laboratory Tryouts. Mit seinen Ergebnissen schließt sich unmittelbar das Pilot Tryout an, um Lernelemente mit Materialien ohne Kosten erweitert. Außerdem dient das Pilot Tryout zur Überprüfung der Hypothese, Kinder können mit diesem Programm, dem nicaraguanischen Lehrplan des letzten Vorschuljahres entsprechend, auf die Grundschule vorbereitet werden. Die beiden Stufen stehen im Projekt Tryout in engerer Verbindung als in Lewys Konzept. Erste Materialerprobung und Evaluierung im kurzen dreiwöchigen Laboratory Tryout wird nicht mit einer Kleingruppe, losgelöst von der Gesamtgruppe, wie von ihm vorgesehen (vgl. 1977:61), sondern mit allen Kindern des Projekt-Comedors durchgeführt. Träger und Educadoras versprechen sich mit dem Zulassen des Projekts eine inhaltliche und organisatorische Verbesserung ihrer Arbeit mit der Großgruppe. Die Erprobung des Materials mit einigen wenigen Kindern wäre diesem Wunsch zuwider gelaufen. Das Pilot Tryout schließt sich unmittelbar mit einer neunmonatigen Laufzeit und einer aus pädagogischen und organisatorischen Gründen (s. Teil II Kap. 2.3) neu aus der Großgruppe gebildeten Vorschulgruppe an.

Ein Rahmenplan der Versuchsversion (tentative kit) steht gemäß Lewy für das Pilot Tryout fest, aber nicht nur Evaluierung der Programmelemente, sondern ebenso Neuentwicklungen von Details finden während des Projekt-Tryouts im Sinne der Flexibilität des Stufenmodells statt. Eine weitere Absicherung der gewonnenen Daten geschieht mit einer vom Projekt gegründeten Vorschulinitiative (s. Teil II Kap. 2 u. 3).

Nach Lewy wird im Field Tryout auf Basis der Ergebnisse des Pilot Tryouts die überarbeitete Version des Programms von Lehrern und Schülern im normalen Unterricht

unabhängig vom Entwicklungsteam erprobt und beurteilt (vgl. 1991:440; 1977:63). Im Projekt-Field Tryout findet die Evaluierung mit einer größeren Population von Educadoras statt. Dafür muss das Entwicklungsteam sie mit dem Programm vertraut machen. Entweder kann es die Educadoras in den ECCD-Zentren vor Ort aufsuchen oder regionale Fortbildungen zum Thema organisieren. Dieser zweite Weg wird mit Hilfe von NGOs, die im Vorschulbereich tätig sind, eingeschlagen. Somit findet die Evaluierung unmittelbar nach Präsentation des Programms statt. Vorteil dieses Verfahrens ist die Vermittelbarkeit der Absicht des Programms, Nachteil ist die geringere Unabhängigkeit der Adressaten/innengruppe. Diese wird bei der Evaluierung der schriftlichen Version gewahrt, da den Educadoras, Promotoras und pädagogisch interessierten Müttern das Handbuch zur Beurteilung einige Tage zur Verfügung gestellt wird. Die endgültige Gestaltung des Handbuchs wird aufgrund der Ergebnisse des Field Tryouts vorgenommen.

Im Übersichtsschema der Adaption werden die veränderten Komponenten des Projekt Tryouts gegenüber dem Schulcurriculum Tryout durch Fettdruck sichtbar gemacht. Teil II enthält die differenzierte Beschreibung des Entwicklungs- und Evaluierungsprozesses im Verlauf der Stufen.

### **Übersicht der Adaption:**

<u>Stufe</u>	<u>Curriculum Tryout nach Lewy</u>	<u>Projekt-Tryout</u>
<b>Pretryout Stage</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Verlaufsplanung d. Studie (decisions about outline of the course); →</li> <li>* Definition d. Programmziele (define program objectives); →</li> <li>* Inhaltswahl (select the contents) + erste Materialerstellung (first instructional materials); →</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* <b>Teambildung; Finden d. Projekt-Comedors; Beschreibung d. päd. IST- und SOLL-Zustands i. Projekt-Comedor Villa Austria;</b></li> <li>* Verlaufsplanung d. Studie;</li> <li>* Definition d. Programmziele;</li> <li>* Inhaltswahl u. erste Materialgestaltung;</li> <li>* <b>Festlegung d. Lehr- u. Lernmethode (types of learning activities);</b></li> </ul>
<b>Laboratory Tryout</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Festlegung d. Lehr- u. Lernmethode (types of learning activities); →</li> <li>* Einzelkomponenten von <b>einzelnen Schülern</b> testen lassen (individual components can be tried out on individual students); →</li> <li>* Beobachtung ( team observes the learner´s behavior); →</li> <li>* Vorschläge für evtl. Änderungen (suggestions of specific modifications); →</li> <li>* <b>Neue</b> Version d. Programms (new edition of the kit/ tentative version); →</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li><b>s. Pretryout Stage;</b></li> <li>* Erprobung d. <b>Spielprogramms</b> mit <b>Kindergruppe;</b></li> <li>* Beobachtung d. Beschäftigungen;</li> <li>* Erweiterung u. Änderung d. Angebots;</li> <li>* Rahmenplan d. modifizierten Versuchsversion d. Programms;</li> <li>* <b>Erweiterung d. Lehr- u. Lernmethode;</b></li> </ul>
<b>Pilot Tryout</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Erprobung <b>in Schulklassen</b> (as soon as first version is available, it can be tried out in regular school setting); →</li> <li>* Revidierte Version d. Programms (a revised version of the program is produced); →</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Entwicklung u. Erprobung d. modifizierten Version d. Programms <b>mit zwei Kindergruppen;</b></li> <li>* Revidierte schriftliche Version d. Programms;</li> </ul>
<b>Field Tryout</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* <b>unabhängige Erprobung durch Lehrer</b> (tried out by school teachers in the regular settings of their classes, without intervention of the development team); →</li> <li>* <b>Beurteilung d. vorletzten Fassung d. Programms</b> (Penultimate Version of the program is submitted to a field trial). →</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* <b>Erprobung</b> d. Programms mit Educadoras auf Fortbildungen <b>mit dem Entwicklungsteam</b> u. Beurteilung d. Programms;</li> <li>* <b>Beurteilung d. Handbuchentwurfs.</b></li> </ul> <p>ENDFASSUNG d. HANDBUCHS</p>

## 1.4.2 Adaption der Evaluierungsverfahren

### 1.4.2.1 Performance Data - Leistungsdaten

Performance Data (Leistungsdaten) dienen Lewy zusätzlich zu Observational Data (Beobachtungsdaten) und Judgmental Data (Beurteilungsdaten) zur Absicherung der gewonnenen Erkenntnisse. Mit Criterion-Referenced Tests wird der Lernerfolg der Schüler mit dem neu entwickelten Unterrichtsmaterial ermittelt. Ein direkter Nachweis über die Effektivität des Curriculummaterials und der Methode kann erbracht und früher gesammelte Daten können bestätigt oder in Frage gestellt werden (vgl. Lewy 1977:65f.).

Die Evaluierung mit Ermittlung von Leistungsdaten wird nicht auf das Projekt Tryout übertragen. Tests zur Datengewinnung wären zu Beginn und zu Abschluss des Tryouts notwendig gewesen, um den Lernfortschritt zu überprüfen. Die im Pretryout Stage beobachtete hohe Fluktuation der Kinder des Projekt-Comedors Villa Austria garantierte nicht, dass eine verlässliche Testgruppe die gesamte Materialerprobung miterleben würde. Zudem ist die Durchführung von Tests mit Vorschulkindern aufgrund ihres Alters umstritten. Zwar sind sie generell möglich, wie z.B. die Schuleignungstests zeigen, aber für die Evaluierung von Praktikabilität, Akzeptanz und Förderung der Lernfreude der Kinder durch das Projekt-Programm sind Beobachtungs- und Beurteilungsmethoden geeigneter als schematisierte Testverfahren. Die Entscheidung wird durch Evans et. al. und Sterns Aussagen gestützt: “Rather than testing children, one gathers information about their work, their social interactions, and their play” (Evans et. al. 2000:271) und Stern meint “an *iron rule* of evaluation design is that appropriate methods follow rather than precede the clarification of main evaluation questions (...). Evaluation methods have to be chosen within their context” (1990 in ebd.). Die Ausschöpfung der Varianten von Beobachtungs- und Beurteilungsmethoden ersetzen gleichwertig die von Lewy vorgeschlagenen Leistungsmessverfahren. Verallgemeinernde Aussagen über den Lernerfolg mit dem Projekt-Programm können aufgrund der Beobachtung der Kinder über den Zyklus eines kompletten Vorschuljahres sowie durch Einholen ihrer Meinungen gemacht werden (s. Teil II Abschn. 3.1 u. 3.2).

#### 1.4.2.2 Observational Data - Beobachtungsdaten

Beobachtung dient Lewy zur Sammlung von Daten über die Lehr- und Lernsituation im Klassenzimmer. Geschulte oder ungeschulte Beobachter berichten über ihre Beobachtung in freier Weise oder im Rahmen strukturierter und vorgefertigter Kategorien. Beobachtungsdaten werden gebraucht, um zu bestimmen wie das Curriculummaterial im Klassenzimmer eingesetzt ist und ob es den Kriterien oder dem Plan des Curriculumteams entspricht. Weiterhin gibt er Beispiele zu Beobachtungssitems, ohne damit Vollständigkeit zu beanspruchen. Dies beinhaltet, dass jedes Entwicklungsteam zielgerichtet eigene Items aufstellen muss (vgl. 1977:66). Evans et. al. schreiben der Sammlung von Beobachtungsdaten ebenfalls eine entscheidende Rolle zu: "Another extremely useful technique for gathering evaluation data is observation. While people are frequently able to provide the right answer on questionnaires, or what they think the interviewers expects, in interviews, what the person does is a much better indicator of whether or not project objectives (...) have been met" (2000:274).

Beim Gewinn von Beobachtungsdaten besteht die Schwierigkeit, eine höchstmögliche Objektivität zu erreichen. Der Beobachtende muss sich mehrerer Beobachtungsfällen bewusst sein: Beim Milde-Effekt werden die zu beobachtenden Sachverhalte generell positiver gesehen, als es den Tatsachen entspricht und beim Strenge-Effekt wird alles "einen Schein dunkler" (Schimunek 1997:23). Die Tendenz zur Mitte führt zur Vermeidung von stärker abweichenden oder extremen Positionen, der Logikfehler unterläuft, wenn theoretische Vorstellungen eine Interpretation des Gesehenen beeinflussen. Der Halo-Effekt entsteht, wenn bereits vorgenommene Bewertungen von beobachteten Sachverhalten auf nicht beobachtete ausstrahlen (vgl. ebd).

Um diese Gefahren möglichst einzuschränken, und bei der Beobachtung der Erprobung des Materials eine verlässliche Kontinuität zu erzielen, wird ein semistrukturierter Beobachtungsbogen (Anhang 1) entwickelt. „Die Anwendung eines vorstrukturierten Beobachtungsschemas ist dann sogar unerlässlich, wenn man einigermaßen quantifizierbare Daten gewinnen will“ (Lamnek 1989:290). Semistrukturiert wird gewählt, weil im freien Teil der Beobachtung Eindrücke festgehalten werden können, die sich einer Kategorisierung entziehen, aber dennoch zur Interpretation des Gesamtgeschehens von Bedeutung sind.

Die Beobachtungssituation ist zu charakterisieren als TEILNEHMENDE BEOBACHTUNG, die der ethnologischen Feldforschung entlehnt ist (vgl. König/Zedler 1995, Bd.II:314). Hierbei ist der/die Beobachter/in „in das soziale Geschehen mehr oder weniger integriert“ (Lamnek 1989:259). Da die Verfasserin für Organisation und Beobachtung des pädagogischen Angebots gleichermaßen verantwortlich zeichnet, ist trotz bewusst geübter Zurückhaltung und offen definierter Rolle als Beobachterin, das Mitmachen, z.B. bei pädagogisch kritischen Situationen, bei denen sich die Educadoras hilfeschend an sie wenden, nicht gänzlich auszuschließen. Dies muss kein Problem darstellen, wenn sich der/die Beobachter/in der Doppelfunktion bewusst ist, da die Personalunion für die qualitative Beobachtung der Regelfall ist (vgl. ebd. 1989:261) und wenn er/sie bei der Beobachtung das „Dilemma von Identifikation und Distanz“ (ebd.:305) berücksichtigt. Zur offenen, teilnehmenden Beobachtung gibt es für das Projekt keine Alternative. „Verdeckte“ (ebd.:289) Beobachtung ist aufgrund der erforderlichen Notizen in einer Situation, in der Schreibutensilien etwas Besonderes sind und Aufmerksamkeit erregen, nicht realisierbar und nicht nötig.

Eine die Datensammlung ergänzende FOTODOKUMENTATION (s. Fotos im Handb.) ist eine weitere offene Beobachtungsmethode, wie Evans et. al. sie empfehlen (vgl. 2000:271) und König/Zedler beschreiben (vgl.1995:321). Sie belegt für das Projekt die Funktionalität des eingesetzten Materials im praktischen Gebrauch und liefert Anschauungsmaterial für das Endprodukt, das Handbuch. Das Fotografieren birgt eine hohe „Gefahr, dass das Feld durch den Beobachter und seine Bedeutung verändert wird“ (Lamnek ebd.:260) in sich. Um diesen Faktor gering zu halten, können die Kinder nach Wunsch in den ersten Tagen des Laboratory Tryouts den Fotoapparat in die Hand nehmen und unter Anleitung selbst Aufnahmen machen. Nach jeder Entwicklung eines Films werden ihnen die Bilder gezeigt und ein Abzug zugesagt, auf dem sie abgebildet sind. Diese Einstimmung kann als geglückt beschrieben werden. Wenn die Suche nach der geeigneten Position für eine Aufnahme durch die Beobachterin begann, schauten die Kinder kurz hin, wendeten sich aber anschließend ihrer aktuellen Beschäftigung zu.

TAGEBUCHAUFZEICHNUNGEN der Verfasserin ergänzen die Beobachtung im Laboratory Tryout. Sie dienen als Gedächtnisprotokoll, in dem „gerade auch ganz persönliche Gedanken des Forschers zur Untersuchung stehen sollen“ (ebd.:291).

Bewusst subjektiv, in freier Assoziation rückblickend auf die tägliche Arbeit niedergelegt, spiegeln diese Protokolle eine Vielzahl von Details des psychodynamischen Geschehens wider, die damit vor Vergessen geschützt wurden. Sie dienten als Grundlage für Lösungsangebote zu den Interaktionsproblemen zwischen Entwicklungsteam und Educadoras des Comedors Villa Austria, um eine sachorientierte Arbeit bei Fortsetzung des Projekts im Pilot Tryout zu garantieren (s. Teil II Abschn. 2.2).

### **1.4.2.3 Judgmental Data - Beurteilungsdaten**

Lewy charakterisiert Beurteilungsdaten als Daten, die Meinungen von Fachleuten, Lehrern, Eltern, Supervisoren und Schülern, die mit dem neuen Curriculum Material gearbeitet haben, mit Hilfe von Fragebogen und/oder Interviews wiedergeben. Mit einem Minimum an Schwierigkeiten und Zeit können Daten gesammelt und analysiert sowie Stärken und Schwächen des neuen Programms aufgezeigt werden. Damit erlauben sie den Curriculumentwicklern mit den Ergebnissen, ohne Verzögerung bei der Entwicklung des Materials, Änderungen einzuleiten. Aber dieser Typ von Datengewinnung ist nicht frei von speziellen Problemen wie Voreingenommenheit und Einstellungsmustern der Befragten, die sich in verzerrten Antworten niederschlagen könnten. Deswegen rät Lewy, sich nicht nur auf die subjektiven Meinungen zu stützen, sondern zusätzliche Belege zu sammeln (vgl. 1977:65), was im Projekt mit dem Einsatz von Beobachtungsverfahren geschieht. Evans et. al. führen weitere Einschränkungen an. Um einen Fragebogen zu beantworten, muss der/die Befragte lesen können, muss wissen, wie ein Formbogen gehandhabt wird und muss zum Ausfüllen bereit sein. Zwar kann man Fragebogen zu sehr viel mehr Personen schicken, als man aus Zeitgründen interviewen kann, aber man bekommt eventuell nicht viele bzw. unvollständig oder falsch ausgefüllte zurück (vgl. 2000:272).

Im Projekt werden zur Sammlung von Beurteilungsdaten im Laboratory- und Pilot Tryout das FOKUSSIERTE INTERVIEW (vgl. Lamnek 1989:78) und EINFACHE MÜNDLICHE FRAGEN an die Kinder genutzt. Im Field Tryout finden STRUKTURIERTE FRAGEBÖGEN zur Beurteilung des Programms und des Handbuchs Verwendung (Anhang 3 u. 4).

Beim FOKUSSierten INTERVIEW geht der Interviewende davon aus, dass „die zu Befragenden eine spezifische, konkrete, keineswegs experimentell konstruierte, sondern ungestellte Situation erfahren und erlebt haben“ (ebd.). Zwar sind die zu evaluierenden pädagogischen Angebote des Projekts systematisch geplant, aber man kann sie dennoch nicht als experimentell im Sinne einer Versuchsanordnung definieren, weil Entwicklung und Evaluierung der Programmteile integriert in den Alltag des Comedors stattfinden und einer ungestellten Situation entsprechen. Die Reflexion des Entwicklungsteams und der Educadoras nach der täglichen Arbeit wird von der Autorin gesteuert und auf Tonband festgehalten. Erlebtes mit den Kindern, Umgang mit dem Programm, positiv und negativ Erfahrenes und daraus zu ziehende Konsequenzen für die Planung der folgenden pädagogischen Sequenz und des gesamten Verlaufs bilden den Leitfaden der Gespräche.

EINFACHE MÜNDLICHE FRAGEN werden an die Vorschulkinder im Sinne Sterns gerichtet: “In many evaluation contexts quite modest systems and methods are adequate to the task (Stern in Evans et. al. 2000:271). Nach jedem Spiel, jeder Werkarbeit oder Sach- und Lernaktivität werden die Kinder in der Gruppe gefragt, ob es ihnen Spaß gemacht hat oder nicht. So werden sie altersadäquat in die Meinungsbildung einbezogen, ohne dass sie mit Einzelbefragungen überfordert sind.<sup>10</sup> Es besteht die Gefahr, dass die Meinung des lautstärksten Rufers übernommen wird, aber in der überschaubaren Gruppe kann von der Beobachterin erkannt werden, wer wiederholt und wer nicht; bei Unklarheiten wird nochmals nachgefragt. Kinder, die nicht wagen, sich zu äußern, werden von den Educadoras ermutigt, ohne zu insistieren, wenn sich keine Bereitschaft zur Antwort zeigt. Oftmals genügte ein Kopfschütteln oder -nicken, um Missfallen oder Gefallen zu erfahren. Die sprachliche Öffnung benötigte Zeit, Regelmäßigkeit und Vertrauensbildung, worauf das Team baute.

Mit den im Field Tryout eingesetzten STRUKTURIERTEN FRAGEBÖGEN können die Meinungen zum Programm, die Möglichkeiten der Verwendung der Natur- und Recyclingmaterialien und Stellungnahmen zum Handbuch quantitativ und qualitativ erfasst werden.

---

<sup>10</sup> Der Versuch Einzelbefragungen durchzuführen, scheiterte an der Beklommenheit der Kinder und an der Aufwendigkeit des Verfahrens.



## **2 Early Childhood Care and Development (ECCD) - Holistische Früh- und Vorschulförderung**

### **2.1 Grundzüge holistischer Förderung**

Die in der Frühförderung tätigen Experten der internationalen Organisationen prägten für die Betreuung der Kinder die Bezeichnung Early Childhood Care and Development (ECCD)-Programme, um einem holistischen Ansatz Ausdruck zu geben. Holistische Förderung ist das Zusammenwirken von physiologischer, psychischer und intellektueller Stimulation im frühkindlichen Stadium und soll die Vernachlässigungsspirale, in die Kinder durch familiäre und gesellschaftliche Umstände geraten, auffangen bzw. ihr vorbeugen und damit nachhaltig verhindern, dass die Kinder in ihrer Entwicklung geschädigt werden und ein Leben in ständigem Risiko führen müssen. Wissenschaftlich erhärtet ist, dass Erfolge auf einem der drei Gebiete Fortschritte in den anderen nach sich ziehen und Fehlentwicklungen reziprok negativ beeinflussen, so dass konsequenterweise der ganzheitliche Ansatz die besten Resultate zeigt. Im Idealfall beginnt die Versorgung des Kindes im vorgeburtlichen Stadium mit ernährungsphysiologisch ausgewogener Ernährung der Schwangeren und setzt sich unter Berücksichtigung der altersspezifischen Entwicklungsstadien mit Nahrungs-, Gesundheits- und pädagogischer Versorgung bis zum achten Lebensjahr fort (vgl. Evans et. al. 2000:397).

Erfahren Kinder eine holistische Förderung, nutzt sie nicht nur ihnen, sondern ebenso ihrem zukünftigen gesellschaftlichen Umfeld: “Society benefits economically from its investment in child care and development through increased economic productivity over the child’s lifetime, increased employment options for caregivers to earn and learn, and by the saving of social costs in such areas as school enrollment, repetition, and drop-out rates (...). In some instances there are also savings in terms of reduced juvenile delinquency and reduced use of drugs” (ebd.:8; vgl. CG on ECCD, CD Rom 2000).

## 2.2 Zielgruppe Risikokinder

Lebensumstände, die die physische, psychische und intellektuelle Entwicklung verschärft beeinträchtigen, können für Kinder aller Altersgruppen dazu führen, dass sie das Schicksal des Risikokindes (child at risk) erleiden. Innerhalb familiärer Strukturen sind Arbeitslosigkeit des/der Ernährers/Ernährerin oder niedriger Bildungsstandard der Eltern und anderer Familienmitglieder Risikofaktoren. Auf gesellschaftlicher Makroebene können Nichtbewältigung der Folgen von Naturkatastrophen, Epidemien und/oder kriegsrische Konflikte Auslöser sein, die nicht allein zu Ernährungsdefiziten, sondern ebenso zur Auslieferung an physische und psychische Gewalt mit schwer zu bewältigenden Traumata führen (vgl. Evans et. al 2000:82; Fischer/Riedesser 1999:248ff.).

Grantham-McGregor et.al. erstellten eine Liste von miteinander in Zusammenhang stehenden Risikofaktoren. Zu beachten ist, dass es sich um multiple und nicht nur one-to-one Beziehungen handelt (in Evans et. al 2000:84):

<u>“EXAMPLES OF COMMUNITY/ ECOLOGICAL RISK</u>	<u>EXAMPLES OF INDIVIDUAL RISK</u>
Poor Sanitation	Repeated infections
Famine	Under-nutrition
Endemic violence	Abuse and neglect
Endemic poverty	Low family income
Lack of food security	Under-nutrition
Environmental pollution and degradation	Poor maternal and child health
Lack of accessible services (health, childcare, schools)	High infant mortality
	Low birth weight infants
	High maternal mortality rates
	Low maternal education
AIDS epidemic	Orphans
Discrimination against particular population	School failure and dropout
Large family size	Young sibling caregivers
	Short sibling spacing
	Limited time for care.”

Diese Aspekte berücksichtigend, sieht der Grundbildungsaktionsplan von Dakar bis 2015 die Ausweitung und Verbesserung der Betreuung von Klein- und Vorschulkindern vor (vgl. Baaden in E+Z 2002, Nr. 8/9:248; Sandhaas in UNESCOheute 2000, Nr. 2/3:77). Sandhaas fasst zusammen: „Priorität in der frühkindlichen Betreuung und Erziehung und in der Primarschulerziehung soll nicht nur generell auf Mädchen gelegt werden, sondern auch auf Kinder in schwierigen Lebenslagen. Namentlich genannt werden arbeitende und behinderte Kinder, Kinder benachteiligter ethnischer Minderheiten, von Flüchtlings- und Vertriebenenpopulationen, von abgelegenen, isolierten Kommunen und städtischen Slums, aber auch Kinder, die von bewaffneten Konflikten betroffen sind. Auch hier gilt: Wo immer Mittel knapp sind, soll zuerst denen geholfen werden, die am wenigsten in der Lage sind, sich selbst zu helfen“ (in ebd.:79).

### **2.3 Zusammenhang zwischen Zusatzernährung und Lernerfolg**

Eine 25jährige Langzeitstudie belegt signifikant den Zusammenhang von Dauermangel an ausgewogener Ernährung und mentaler Retardierung: “the results of many years of direct trials with children and adolescents from this longitudinal project confirm that a real neurological deficiency exists, i.e. not merely a transitory setback from which they can recover, but a clear and definitive loss” (Chávez 1998:5). Dieser allgemeinen Retardierung kann mit ernährungswissenschaftlich überprüften Nahrungsmittelprogrammen vorgebeugt werden, wenn schon die schwangeren und stillenden Mütter und anschließend die Kinder ab dem Alter von sechs Monaten, Vorschulkinder und Grundschulkindern der ersten zwei Klassen einbezogen werden. Das WFP bestätigt mit einer Untersuchung im Schulsektor die erfolgreiche Relation von Ernährungsversorgung und Leistungssteigerung. Bei Darreichung einer Mahlzeit verbesserten sich die schulischen Leistungen innerhalb zweier Jahre um 40% (vgl. WFP digital 2002:school feeding). Das Austeilen einer Schulmahlzeit tangiert neben dem positiven Einfluss auf die Leistung zwei weitere bildungsrelevante Felder. Eltern, die ihre Kinder aus finanziellen Gründen nicht in die Schule schicken, erhalten mit der Schulspeisung einen Anreiz, die Einschulung vorzunehmen. Es wurde z.B. eine Verdoppelung der Rate innerhalb eines Jahres nach Einführung der Mahlzeit registriert (ebd.) und die Schulabbrecher- und Wiederholerquoten, die in den zwei ersten Schuljahren besonders hoch sind, verringerten sich. Ein Anfang bis Mitte der '90er Jahre vom WFP

durchgeführtes Schulspeisungsprojekt in Nicaragua ergab in den versorgten Klassen eine Verringerung der Schulabbrecherquote von 50% (vgl. WFP 1997:4).

Die Studien zeigen klar, dass nicht nur ausreichende, sondern vor allem richtige Ernährung wesentlich ist. In Nicaragua, wie in vielen Ländern der Dritten Welt, ist die Grundnahrung unvollständig und unzureichend. Die Hauptnahrung besteht aus geschältem weißen Reis, Mais und Bohnen, so dass ca. 31% der Bevölkerung, vor allem in ländlichen Zonen, verschiedene Grade von Mangel- und Unterernährung aufweisen (vgl. FAO in La Prensa digital 21.6.2002:1). Man schätzt, dass etwa 60% der Bevölkerung nicht die erforderliche Menge an Kohlehydraten, Proteinen und Kalorien zu sich nimmt (vgl. Dt. Botschaft Managua 1999:3). Entsprechend der Darreichungsform der Zusatznahrung (supplementary feeding) wird der Mangel aufgehoben bzw. reduziert.<sup>11</sup> Warme Mahlzeiten mit ausreichendem Gemüse oder auf Sojabasis, begleitet von Fruchtsäften, sind die komplettesten Angebote, aber Energiebiscuits (galletas nutritivas) und/oder aufbereitete Milch (fortified drink/ vaso de leche) bilden ebenso eine wichtige Ergänzung zur häuslichen Kost.

## **2.4 Low Cost ECCD-Programme**

### **2.4.1 ECCD- Genese**

Dass die Förderung der 0-6-jährigen an Qualität und Bedeutung gewonnen hat und in die politischen Vereinbarungen aufgenommen wurde, ist vor allem dem Engagement der Consultive Group on ECCD zu verdanken. Um Früh- und Vorschulförderung gleichwertig wie Primarschulförderung in Dritte Welt Ländern zu gewährleisten, ihre Verbreitung voranzubringen, Informationsaustausch und Koordinierung, insbesondere zu Low Cost-Projekten auf Gemeindeebene zu verbessern, begannen Anfang der '80er Jahre Mitglieder der Ford Foundation, Bernard van Leer Foundation und UNICEF informelle Gespräche, die 1985 nach einem von UNICEF organisierten Treffen zum übergreifenden Zusammenschluss von acht Organisationen in der CG führten. UNICEF stellte für den neuen Verbund die Räumlichkeiten, die High/Scope Foundation deckte

---

<sup>11</sup> Problematisch ist Nahrungsmittel-Hilfe, die nicht nach den tatsächlichen Bedürfnissen der Notleidenden ausgewählt ist, sondern sich an der Bereitstellung von verfügbaren Gütern der Geberländer orientiert (vgl. Maußner 1988:813).

die laufenden Kosten und unter Robert Myers<sup>12</sup> Federführung entstand ein informelles Netzwerk, das sich mit dem Inter-Agency Service und der Publikation "Coordinators' Notebook" ein gemeinsames Forum schuf. Kontinuierlich schlossen sich weitere Organisationen an und das Knowledge Network erweiterte sich stetig unter der Notwendigkeit der Umsetzung der UNO-Kinderrechtskonvention von 1989, den Bildungsansprüchen des Jomtien Gipfels und den Anfragen von Regierungen nach direkter Beratung (technical assistance). Zu den Koordinierungsaufgaben kamen Fortbildungsmanagement (strengthening the knowledge base), Forschung (research project) und Projekt-Qualitätsmessung (Effectiveness Initiative) hinzu, so dass Betreuung und Beratung von ECCD Programmen inzwischen weltweit stattfinden (vgl. CG on ECCD digital 2002:History of CG; Early Childhood Matters 2000:Nr.96).

#### **2.4.2 Internationale Beispiele**

Die gewachsene Bedeutung der Früh- und Vorschulförderung in der internationalen Bildungsdebatte lässt aber nicht darüber hinweg sehen, dass Grundschulbildung bei der Entscheidung über die Finanzierung von Projekten weiterhin Vorrang hat und oftmals nicht genügend Finanzen für holistische Fördermaßnahmen zur Verfügung stehen. Deswegen schaffen weltweit Laieninitiativen mit Hilfe von NGOs in Low Cost-Projekten Alternativen zu gut ausgestatteten Bildungseinrichtungen.

Einige Beispiele sollen zeigen, welche Formen von Low Cost-ECCD-Programmen existieren. Hierbei muss auf die unterschiedliche Qualität der Projekte hingewiesen werden. Evans et.al. stellen fest: "While they (die Projekte, d. Verf.) purport to prepare children for school there are seldom adequate materials; caregivers are generally community members, with some training, but with little ongoing support" (2000:116).

Wenn das Motiv, einen Aufenthaltsort für die Kinder während der elterlichen Erwerbstätigkeit auf dem Feld, dem Markt, in der Fabrik etc. zu schaffen, bestimmend ist, werden die Kinder z.B. in BABY CLASSES (Pakistan) aufbewahrt. Die Kinder begleiten ihre älteren Geschwister zur Schule und warten auf der Veranda des Schul-

---

<sup>12</sup> Myers ist entscheidender Impulsgeber für die Entstehung der Consultive Group. U.a. ist seine Publikation "The twelve who survive: strengthening programmes of early childhood development in the Third World" (1992) ein überzeugender Appell für die Notwendigkeit von holistischer Förderung vor Eintritt in die Grundschule.

gebäudes in kleinen Gruppen damit sie nicht im Klassenzimmer stören. Einige Bücher werden ihnen ausgehändigt, ansonsten fehlt es an jeglicher pädagogischer Betreuung. Die MOBILE CRECHES (Indien) gehen auf die besonderen Bedürfnisse von auf Baustellen arbeitenden Frauen ein. Sie begleiten die Frauen auf die wechselnden Bauplätze und bieten ihren Kindern Schutz vor der Gefahr der Baustelle und Betreuung während der Arbeitszeit (vgl. Evans et. al. ebd.:117 u.114).

Leitet die Eltern das Motiv, dass die Kinder zumindest ein Minimum an Vorbereitung auf die Schule nötig haben, werden sie oftmals in ihrem Bemühen von ihrer Gemeinde und internationalen NGOs unterstützt. Als Vor- oder Grundschule dienen z.B. OPEN AIR CENTERS, d.h. Lernen und Spielen finden unter einem Baum, einem provisorischen Dach, auf einem Platz, auf der Straße oder in einem Innenhof wie z.B. bei der PLAZA PREESCOLAR (Chile) statt. Schon 1975 begannen Gemeinde und Eltern mit Unterstützung der "Fundación de Jardines Infantiles" auf einem freien Platz (im Winter im Haus eines Gemeindemitglieds), als Alternative zu den traditionellen teuren Vorschulprogrammen, ein Halbtagsprogramm zu organisieren. Unter professioneller Leitung arbeiteten Jugendliche, die im Durchschnitt sieben Schuljahre absolviert hatten, mit den Kindern. Laufende Kosten wurden von der Gemeinde und der NGO gedeckt (vgl. Mauras/Latorre/Filp in Evans et. al. ebd.:117).

Oder das Beispiel der SCHULE UNTER DER SONNE (El Salvador). Sie kann als eine gelungene Low Cost-Arbeit im Grundschulbereich genannt werden. Zwei oder drei Lehrerinnen setzen sich irgendwo auf einen Platz oder in eine Gasse. Den Kindern steht es frei zu kommen und zu gehen. Meist beginnt der Unterricht mit Spielen, in denen das ganze Viertel in einen Aktionsraum verwandelt wird. Eine andere beliebte Aktivität zu Beginn ist die „Zeitung“. Kinder erzählen und kommentieren, was sich im Viertel ereignet hat. Dann werden Spiele und sonstiges didaktisches Material ausgepackt. Jede Lehrerin bietet außerdem täglich mindestens zwei Aktivitäten an. Die Kinder können wählen, individuell oder in Gruppen zu „spielen“, oder sich an den vorgeschlagenen Aktivitäten zu beteiligen. Die Begeisterung der Kinder und der Erfolg geben den Initiatoren trotz der Skepsis der Eltern Recht: „Oft genug passiert es, dass die Kinder aus unserer Schule später in einer anderen den ersten Platz einnehmen“ (Cruz/Pöter in ila 2000:19).

In CHILD TO CHILD-CENTERS (Botswana) wird der Gedanke der Hilfe zur Selbsthilfe durch die Kinder selbst realisiert. Ältere Schulkinder machen jüngere Vorschulkinder mit den Utensilien und Lerntechniken der Schule vertraut, um ihnen die Scheu vor dem Neuen zu nehmen und den Einstieg in den Schulalltag zu erleichtern (vgl. Evans et. al ebd.:144). Als weiteres Beispiel für ein gut organisiertes, holistisch arbeitendes Low Cost Frühförder- und Vorschulzentrum nennen Evans et. al. die ACCRA MARKET WOMEN'S ASSOCIATION (Ghana), bei der die Mütter im Turnus die Kinder in einem Raum des Marktes pädagogisch betreuen, der Stadtrat die Kosten trägt und neben Ernährung regelmäßige Gesundheitsvorsorge geboten wird (ebd. 115).

Eine besondere Form der Low Cost-Initiativen geht von UNICEF aus. In Flüchtlingslagern (Mazedonien) wurden SPIELGRUPPEN organisiert, die den Kindern im Spiel etwas Zerstreuung und Entspannung und psychologische Hilfe für die traumatischen Erlebnisse bringen sollten. Für die Grundschulkinder gibt es ZELTSCHULEN und/oder SCHULE IN DER KISTE. UNICEF besorgt Bänke, Stühle, Tafeln und Arbeitsmaterial, und die Lehrer der Lager unterrichten ehrenamtlich in den vorhandenen Zelten. Mit Schule in der Kiste kann u.a. im Freien gearbeitet werden. Jede Kiste ist mit Material für den Unterricht von zwei Klassen mit jeweils 40 Schülern ausgestattet (vgl. UNICEF Deutschland digital 2002 u. 2001; Drechsler in Akzente 1995:13).

Neben diesen Formen der Betreuung außerhalb des unmittelbaren Wohnbereichs gibt es die HAUSBETREUUNGSPROJEKTE wie PLAYGROUNDS (Südafrika) oder HOMES OF WELL-BEING (Kolumbien), auch FAMILY DAY CARE CENTER oder HOME CARE CENTER genannt. Ihr Interesse entspricht dem Anliegen der ECCD Group der häuslichen Förderung der Kinder, wie sie z.B. die aus den USA stammende Home Instruction Programs for Preschool Youngsters (HIPPI) Initiative (u.a. Südafrika) organisiert (vgl. CG on ECCD, CD Rom 2000). Eine Mutter oder ein Familienmitglied richtet eine Betreuungsstätte ein, die anderen Eltern zeichnen sich verantwortlich für die Unterstützung der Home Care und NGOs bieten Fortbildungen für die Betreuer/innen an.

Ein repräsentatives Beispiel für eine Playground Eigeninitiative ist das Vorschulprojekt der Mütter im Township von Nyabnga bei Kapstadt. Zur Zeit des Apartheid-

Wohngesetzes Südafrikas absolvierte eine Mutter von sieben Kindern eine nonformale Ausbildung für Vorschulerzieher/innen, organisiert vom 1973 im Vorort Athlone gegründeten Early Learning Center (ELC) der Bernard van Leer Foundation, und sie begann in Ermangelung eines Raumes mit Kindern auf der Straße zu spielen. Mit der Zeit gewann sie andere Mütter und Großmütter, in ihren Hütten Playgrounds einzurichten, an einem der von ihr geleiteten Kurse zu partizipieren, Geldsammlungen für eine tägliche warme Mahlzeit zu organisieren und Spielzeug aus Recyclingmaterial herzustellen (vgl. Hopper in Overwien 2000:177 u. 1989:17). Das Projekt bot nicht nur den Kindern ein sinnvolles Spiel- und Lernumfeld, sondern befreite die Mütter von ihrer Einstellung „dass sie als schwarze Frauen ohne formale Ausbildung persönlich unfähig seien und damit über keine Möglichkeit verfügen, ihre Lebensverhältnisse zu verbessern“ (Hopper in Overwien ebd.:178). Inzwischen finden Erweiterung und Ergänzung der Initiativen unter Einbezug der Väter in die Betreuung ihrer Kinder statt, ein Anspruch, dem zunehmend Aufmerksamkeit gewidmet wird (vgl. Bernard van Leer Foundation 2001:38; Early Childhood Matters 2001, Nr.97).

Außerdem sollen Handbücher, sog. GUIDES, Eltern und/oder Pädagogen in ihrer Erziehungsarbeit unterstützen. Z.B. das von der Caritas Spanien veröffentlichte Handbuch „Preescolar na Casa“, das speziell Eltern auf dem Land Anleitungen gibt, ihre Kinder zu fördern (vgl. Cáritas Española 2000). Das Children's Rehabilitation Center auf den Philippinen, ursprünglich zum Schutz für Kinder von politisch verfolgten Eltern unter der Militärdiktatur konzipiert, entwickelte einen „Parents Guide“ nicht nur für betroffene Familienangehörige, sondern für alle an der Förderung ihrer Kinder interessierten Eltern (vgl. Luksong Tinik 1992). Und das von Da Costa Santos Hübner entwickelte „Handbuch für mosambikanische „Laien-Lehrer“ (1999) gibt Anleitungen zur Verbesserung der Tätigkeit der sog. Barfußlehrer, so wie das vorliegende Handbuch für Laienkräfte des Vorschulbereichs entwickelt wurde, aber ebenso von Eltern und Grundschullehrern genutzt werden kann.

Die Beispiele zeigen, dass die Diskrepanz zwischen der Realität eines Low Cost ECCD-Zentrums und der Qualität existierender pädagogischer Ansätze, bei der Realisierung eines Projekts wie dem vorliegenden zu berücksichtigen ist. Im Gegensatz zu Europa und den USA, wo in der Regel adäquate Rahmenbedingungen mit passenden und



kompletten Materialien für die eingesetzten Lern- und Lehrmethoden geschaffen werden, muss im Projekt eine Verbindung zwischen dem Low Cost-Aspekt und der Qualität des pädagogischen Angebots neu erstellt werden (s. Teil II Abschn. 1.6 u. 2.4.3).

### **3 Projektland Nicaragua**

Der folgende Überblick über die politische, wirtschaftliche, soziale und bildungspolitische Lage Nicaraguas während des Zeitraums von 1979 bis 2002 verdeutlicht die Absicht des Projekts, einen Beitrag zur Armutsbekämpfung im Bereich der nonformalen Grundbildung in Nicaragua zu leisten. Die Ursachenkette der Armutsproblematik wird aus entwicklungspolitischer und nicht aus nicaraguanischer staatspolitischer Sicht beschrieben. Deutlich wird, warum Nicaragua, trotz Wirtschaftswachstum und anhaltender finanzieller und technischer Aufbauhilfe durch die internationale Gemeinschaft in den '90er Jahren, bis in die jüngste Zeit das zweitärmste Land Lateinamerikas nach Haiti geblieben ist (BMZ 2000:1).

#### **3.1 Politik und ihre Auswirkungen**

Nicaraguas Armutsproblematik wurzelt in schwierigen mikro- und makroökonomischen Strukturen, einer geotektonisch ungünstigen Lage und in einer konfliktiven politischen Vergangenheit und Gegenwart. Seine Probleme sind symptomatisch für Dritte Welt Länder, die über Jahre durch Bürgerkriege, interne Misswirtschaft, Absatzschwierigkeiten infolge von Schutzzöllen der Importländer und Naturkatastrophen in ihrer wirtschaftlichen Entwicklung gehemmt wurden und werden (vgl. Bauer 2001:6).

Der Sturz von Anastasio Somoza Debayle im Jahre 1979, herbeigeführt von der Frente Sandinista de la Liberación Nacional (FSLN) mit Unterstützung aller gesellschaftlichen Kräfte - der verarmten Bevölkerung, des Mittelstands, des Unternehmertums und der Kirche -, beendet eine 30jährige Familiendiktatur, bringt aber keine politische Beruhigung. Schon 1980 kommt es zum offenen Bruch zwischen Bürgerlichen und Sandinisten durch Rückzug der Nichtsandinisten aus dem von allen Diktaturgegnern

gebildeten „Regierungsrat des nationalen Wiederaufbaus“. Die in die USA geflüchteten Somoza-Anhänger stellen mit Unterstützung der amerikanischen Regierung eine Guerilla-Armee (Contras) zusammen und bekämpfen seit 1981 die nicaraguanische Regierung von Honduras und Costa Rica aus. 1985 verhängt die US-Regierung ein Wirtschaftsembargo, so dass Kriegsausgaben und Handelsschwierigkeiten, trotz wirtschaftlicher Hilfe durch die damalige UdSSR und andere sozialistische Länder, u.a. die ehemalige DDR, das Land weiter verarmen lassen (vgl. Munzinger Länderhefte Nicaragua 1998, Soziales und Kultur:7; DSE Landesmappe Nicaragua 1992, Teil II:1.Gesellschaft).

Im Rahmen der zentralamerikanischen Bemühungen, die Konflikte und Bürgerkriege in Guatemala, El Salvador und Nicaragua zu beenden, stimmt 1989 der sandinistische Präsident Daniel Ortega Saavedra (Amtszeit 1979-1990) Wahlen zu, bei denen überraschend das konservativ-liberale Parteienbündnis Union Nacional Opositora (UNO) mit 54.7% gegenüber der FSLN mit 40.8% der Stimmen gewinnen. Im April 1990 übernimmt Violeta Barrios de Chamorro die Regierung und leitet u.a. den Wechsel von einem regulierten Markt zu einer liberalen marktwirtschaftlichen Ordnung ein (vgl. Munzinger Länderhefte 1997, Politik:3). Die Sandinisten in der Opposition können jedoch weiterhin auf Rückhalt in beachtlichen Teilen der Bevölkerung bauen.

Mit der Umorientierung von einer staatlich gelenkten Wirtschaftspolitik zu einer freien Marktwirtschaft prägen soziale Konflikte das innenpolitische Klima der '90er Jahre. Die Privatisierung staatlicher Unternehmen wie die öffentlichen Verkehrs-, Stromerzeugungs- und Telekommunikationsbetriebe, vom Internationalen Währungsfond (IWF) zur Bedingung gemacht, um Nicaragua in die Schuldenerlass-Initiative für die Highly Indebted Poor Countries (HIPC) aufzunehmen, hat Entlassungen und Tariferhöhungen zur Folge. Die Umwandlung des lukrativen Teils der für die Bevölkerung bis dahin kostenlosen staatlichen Gesundheitsversorgung in ein privatwirtschaftlich organisiertes System versperrt den Zugang armer Schichten zu qualitativ guten Dienstleistungen (vgl. PNUD 2000:48). Internationale NGOs und Globalisierungsgegner zweifeln, ob die IWF-Politik wirtschaftlich effizienter, weniger korrupt und daher sozial vorteilhafter ist, da soziale Härten nicht aufgefangen, der Armutsfaktor nicht verringert und nur große

Unternehmen unterstützt würden.<sup>13</sup> Die Aufhebung der Preisbindung zieht eine allgemeine Kostensteigerung nach sich, so dass die neoliberale Marktöffnung mit einem relativ guten Wirtschaftswachstum von durchschnittlich 5% (1998–2000) nur einer kleinen, wirtschaftlich aktiven Mittel- und Oberschicht zugute kommt (vgl. BMZ 2000:1).

Der erwartete Investitionsschub bleibt aus. Die herrschende Rechtsunsicherheit lässt ausländische Investoren nur zögernd ins Land kommen, woran sich unter der nachfolgenden Regierung Arnoldo Alemán Lacayos nichts ändert. Vertrauensbildende Maßnahmen sind dringend nötig, denn Transparency International platziert Nicaragua für 2001 im Korruptionsindex an die drittletzte Stelle innerhalb Lateinamerikas, nach Bolivien und Ecuador (vgl. Loáisaga in La Prensa digital 6.1.2002:2). Die 2002 vereidigte konservativ-liberale Regierung unter Enrique Bolaños Geyer bemüht sich daher um eine Verbesserung der politischen Glaubwürdigkeit mit Entlassung bestechlicher Richter sowie Unterstützung der Verurteilung von Korruptionsfällen.<sup>14</sup> Hilfe erfährt sie von der UNO, Kanada und sechs europäischen Staaten, die einen Sonderfonds von 560 Mio. US\$ zu diesem Zweck zur Verfügung stellten (vgl. Sandoval in La Prensa digital 11.1.2002:1).

Des weiteren soll die Dezentralisierung der Verwaltung zur politischen Stabilisierung beitragen, da man davon ausgeht, dass Kommunen als demokratisch legitimierte Selbstverwaltungsorgane ihre Bedürfnisse besser kennen und die Finanzmittel effizienter einsetzen können als eine Zentralverwaltung. Um kleinere Kommunen auf die Übernahme neuer Kompetenzen vorzubereiten, stellten Weltbank und bilaterale Geber 2001 einen zinslosen Kredit von 28.7 Mio. US\$ auf 40 Jahre Laufzeit zur Förderung der ärmsten

---

<sup>13</sup> Ein Alternativkonzept zu den multilateralen Handelsregeln der Welthandelsorganisation (WTO) fordert u.a. „die Unprivatisierbarkeit öffentlichen Erbes (wazu Naturressourcen, Kultur und Wissen, aber auch öffentliche Dienstleistungen wie das Gesundheits- und Bildungssystem gezählt werden)“ (Staud in Die Zeit digital 2.2.2002:1).

<sup>14</sup> Als ein Erfolg in diese Richtung wird die Aberkennung der parlamentarischen Immunität und anschließende Verurteilung zu einer Gefängnisstrafe von Arnoldo Alemán Lacayo (Amtszeit 1997-2002) wegen Korruption und Bereicherung auf Staatskosten im selben Jahr der Amtsübergabe gewertet (vgl. Pantoja in La Prensa digital 13.12.2002). Persönliche Bereicherung politisch Verantwortlicher hat Tradition. Die sandinistische Führung unter Daniel Ortega Saavedra konfiszierte Häuser und Landgüter gegen symbolische Kaufbeträge zum eigenen Bedarf und verteilte Staatseigentum wie Wagenparks und Büroausstattungen an getreue Sandinisten, statt sie rechtmäßig an die Folgeregierung zu übergeben, im Volksmund Piñata (Geburtstagsgeschenk) genannt und bislang juristisch nicht geahndet (vgl. Thomas 1991:1; Thesing 1991:1).

ländlichen Gemeinden des Landes bereit (vgl. Corea in La Prensa digital 28.3.2001:1) und Deutschland fördert seit 1992 im Rahmen der Technischen Zusammenarbeit die Dezentralisierung und Gemeindeautonomie.

Parallel zu den genannten Problemen beeinflusst ein politischer Dauerkonflikt zwischen Pazifik- und Atlantikregion, dessen Ursprünge in kolonialer und nachkolonialer Zeit liegen, die Entwicklungschancen des östlichen Landesteils. Das pazifische Nicaragua war integraler Teil der "Real Audiencia de Guatemala", während das kaum zugängliche karibische Tiefland bis auf das Einzugsgebiet des Rio San Juan nur de facto spanisch war und nicht erschlossen wurde. Nach der Unabhängigkeit der „Vereinigten Provinzen von Zentralamerika“ 1823 (ab 1825 „Zentralamerikanische Föderation“) und dem Auseinanderfallen in fünf Länder (1839), reichten die Kapazitäten der neuen Regierungen nur zur Entwicklung der Pazifikregion aus. Die Atlantikregion blieb weiterhin unter verschiedenen Sumu- und Miskito-Fürsten autonom. Großbritannien, das sich seit 1630 in Bluefields festgesetzt hatte, förderte einen unabhängigen Miskito-Staat unter seiner Protektion. Unter Präsident Zelaya erlangte die Regierung 1894 die Kontrolle über das Gebiet, ohne dass sich in den darauffolgenden Jahrzehnten viel änderte. Erst die sandinistische Regierung kam aus außenpolitischen und innenpolitischen Motiven, wie die internationale Autonomiediskussion für nationale Minderheiten und Befriedung der Miskitos als potentielle Verbündete der Contras, den Wünschen der Bevölkerung nach Wiedergewinnung des autonomen Status entgegen und teilte 1987 das Gebiet in die - beschränkt autonomen - nördliche Región Autónoma del Atlántico Norte (RAAN) und südliche Región Autónoma del Atlántico Sur (RAAS) auf (vgl. Rabella 1995:17, 21 u. 90; Romero 1992).

Der Autonomiestatus garantiert den offiziellen Gebrauch der Sprachen, den Erhalt der Religion und Kultur, traditionelle Formen des Landeigentums und der Vererbung und die Beteiligung an den Einnahmen aus dem Abbau natürlicher Ressourcen (vgl. Envio 1987, Nr.73). Die beiden durch Wahlen bestimmten Regionalen Räte (Regierungen) vertreten die Interessen aller Ethnien, aber „de facto sind die Grenzen einer der Situation Nicaraguas angemessenen Autonomie und einer bloßen Dezentralisierung nicht klar gezogen (...) und eine konkrete Entscheidung zugunsten der Autonomie, die die ökonomische Selbständigkeit der Region wahrt und fördert, sie aber gleichermaßen in

die gesamtstaatliche Entwicklung einbezieht, steht noch aus“ (Deutschland 1990:10). Insbesondere die Nichteinhaltung der anteilmäßigen Gewinnbeteiligung an der Lizenzvergabe zur Nutzung der natürlichen Ressourcen bis in jüngste Zeit und fehlende Investitionen u.a. in Verkehrsverbindungen tragen zur wirtschaftlichen Stagnation der Region bei (vgl. Jarquín in La Prensa digital 13.9.2002:1).

Die ethnische und sprachliche Kluft zwischen Atlantik- und Pazifikteil ist bis heute nicht überwunden. Die nationalen, mehrheitlich an der Atlantikküste lebenden Minderheiten mit 4% Indigenen (Miskito, Sumo, Rama) und 9% Afroamerikanern (Garifuna, Kreolen) sprechen, im Gegensatz zu den 77% spanischsprechenden Mestizen und 10% Weißen, die in der Pazifikregion bzw. im zentralen und nördlichen Bergland leben, verschiedene Indianersprachen wie Miskito, Mayangna u.a. und/oder Englisch und nur begrenzt Spanisch. Verstärkte Anstrengungen, die Atlantikregion in die Gesamtentwicklung Nicaraguas einzubinden sind notwendig (vgl. Nohlen 2000:556; Munzinger Länderhefte Nicaragua 1998, Soziales und Kultur:1).

Die Auswirkungen der jahrzehntelangen politischen Schwierigkeiten werden im Vergleich mit dem Nachbarland Costa Rica sichtbar, in dem seit 1949 eine kontinuierliche demokratische Entwicklung stattfindet, das die Armee abschaffte und mit den dadurch eingesparten Mitteln das Bildungs- und Gesundheitswesen förderte. Im Jahr 2000 erwirtschaftete Costa Rica ein Bruttosozialprodukt (BSP) pro Einwohner von 3.810 US\$, Nicaragua dagegen nur 400 US\$ (World Bank digital 2002, data Costa Rica; data Nicaragua).

### **3.2 Wirtschaftliche und soziale Kernprobleme und Perspektiven**

Als 1990 der neunjährige Bürgerkrieg zwischen den sozialistisch orientierten, seit 1979 das Land regierenden Sandinisten und den konservativ-liberalen Kräften zu Ende ging, und durch Wahlen die neoliberale Regierung legitimiert wurde, neue politische und wirtschaftliche Strukturen zu schaffen, hoffte man, das Land zügig zu einem halbwegs konkurrenzfähigen Partner auf dem globalisierten Markt machen zu können. Die Struktur Anpassung gestaltet sich jedoch schwieriger als erwartet.

### 3.2.1 Kernprobleme

Ein schwer beeinflussbarer, aber das wirtschaftliche Vorankommen bremsender Faktor ist Nicaraguas Anfälligkeit gegen Naturkatastrophen. Wirbelstürme aus der Karibik, Erdschollenverschiebungen an den Rändern der Nicaragua-Senke, einem geologischen Graben, der das Land parallel zur Pazifikküste durchzieht, und elf aktive Vulkane schaffen immer wieder neue Verwüstungen. Im Zeitraum von 1990 bis 2002 überrollte ein Meeresbeben die Pazifikküste (1992), bedeckte Vulkanasche die Stadt León und ihr Umland (1992), überschwemmte der Hurrikan "Mitch" Atlantik- und Pazifikregion (1998), gab es eine Dürrekatastrophe (2001), eine Hungersnot im Norden des Landes und 2002 musste der Notstand wegen Überschwemmungen in der Pazifikregion ausgerufen werden.<sup>15</sup> Selbsterzeugte Umweltschäden verstärken die Probleme. Eine der weltweit höchsten Entwaldungsrate von jährlich 2,5% sowie unangepasste landwirtschaftliche Produktionsmethoden führen zu Bodenerosion und -degradierung mit einer Verringerung der Speicherkapazität von Grundwasser. Bodenaustrocknung, Überschwemmungsgefahr und Wasserknappheit sind die Folgen (vgl. BMZ 2000:2; Munzinger Länderhefte Nicaragua 1998:Landesnatur).<sup>16</sup>

Wirtschaftlich muss Nicaragua gegen die Abhängigkeit seiner Agrarexporte von den Preisschwankungen auf dem Weltmarkt, die Schutzzölle importierender Länder sowie gegen die geringe industrielle Eigenproduktion, fehlende Investitionen privater Unternehmer und eine Auslandsverschuldung von 6.5 Mrd. US\$ (vgl. Harenberg Aktuell 2002 2001:523) ansteuern. Besonders deutlich wird die Problematik der wirtschaftlichen Abhängigkeit von den stark schwankenden internationalen Märkten beim wichtigsten landwirtschaftlichen Exportprodukt Kaffee. 1999 hatte er einen Anteil von 24% des Gesamtexporterlöses (vgl. BMZ ebd.). Seitdem sind die Einnahmen durch einen weltweiten Preisverfall stetig rückläufig. Mit gleichzeitiger Verteuerung der Importprodukte hat Nicaragua das höchste relative Haushaltsdefizit Lateinamerikas von 8,5 % des Bruttoinlandprodukts (BIP). Diese Ziffer wäre ohne die Zuflüsse im Rahmen

---

<sup>15</sup> Nicaraguas geologisches Institut (INETER) wird seit "Mitch" von BID und dem Katastrophenpräventionszentrum (CEPREDENAC) im Aufbau von Frühwarnsystemen und Informationsnetzen unterstützt (Blanco in La Prensa digital 9.6.2002:1).

<sup>16</sup> Die Weltbank unterstützt in Hinblick auf die Erosionsgefahr bei Unwettern ein umfassendes Aufstellungsprojekt (World Bank digital 1999:1).

der internationalen Kooperation und die Überweisungen der im Ausland lebenden Nicaraguaner wesentlich höher (vgl. Corea in La Prensa digital 8.1.2002:1f.).

Das Zusammentreffen der vielfältigen Probleme und ein Bevölkerungswachstum von jährlich 2.8% (vgl. BMZ ebd.:1) lassen eine Verbesserung der sozialen Lage für weite Teile der Bevölkerung auf lange Sicht als sehr schwierig erscheinen. Trotz Wirtschaftswachstum leben nach Erhebungen des Statistischen Amtes Nicaraguas (INEC) im Jahr 2002 nur 40% der Bevölkerung in akzeptablen Verhältnissen, 17% leben in extremer Armut, 43% in Armut. Zwar hat eine leichte Reduzierung der Armutsrate im Zeitraum von 1992 bis 2002 stattgefunden [1992 lebten 19.4% in extremer, 50.3% in Armut (vgl. World Bank 2000:11)], aber immer noch können drei Millionen von 5.2 Millionen Einwohnern ihre Grundbedürfnisse nicht ausreichend befriedigen. Eine Kluft gibt es zwischen Stadt und Land bei der Geburtenregelung, der Nahrungssicherung und dem Lebensstandard. Z.B. sind im städtischen Bereich 73% der Haushalte gegenüber 40% im ländlichen Bereich mit Elektrizität versorgt. Mehr als 80% der Städter haben Zugang zu Trinkwasser und 95% zu sanitären Anlagen, im Gegensatz zu 28% und 70% der Landbevölkerung (vgl. Mcfields in La Prensa digital 18.10.2002:1). Wichtigste Folge der Armut ist die weit verbreitete Unterernährung, die die FAO mit einem Anteil von 31% der 5.2 Millionen Einwohner beziffert (vgl. FAO in La Prensa digital 21.6.2002). Die Ernährungsunsicherheit ist aus den genannten Gründen strukturell bedingt und kann nur mit langfristigen Strategien aufgehoben werden.

### **3.2.2 Perspektiven**

Eine Verbesserung der wirtschaftlichen Situation wird durch den Ausbau der weiterverarbeitenden Industrie und der Vermarktungswege der Agrarprodukte sowie der Gründung und verbesserten Wettbewerbsfähigkeit kleiner und mittlerer Unternehmen angestrebt (vgl. BMZ ebd.:10). Weiter sind die Schaffung günstiger Investitionsbedingungen wie Rechtssicherheit und Steuererleichterungen für ausländische, besonders amerikanische und asiatische Investoren, die verstärkte Öffnung der Handelswege innerhalb Mittelamerikas, sowie ein verstärktes gemeinsames Agieren dieser Staaten gegenüber den mächtigen Handelspartnern USA/Kanada und Europa

zukunftsweisende Schritte. Diese gemeinsame Politik manifestiert sich im zentralamerikanischen Parlament (PARLACEN, ohne Costa Rica). Es handelt sich um ein historisches Novum, da erstmals seit der Kolonialzeit bestehende Partikularinteressen zurückgestellt werden; eine wichtige Voraussetzung für eine verstärkte Handelskooperation zwischen Europa und Mittelamerika, um ein größeres regionales Gewicht im Rahmen der Verhandlungen zur Bildung des Wirtschaftsblocks Área de Libre Comercio de las Américas (ALCA) zu erlangen (vgl. Sandoval in La Prensa digital 21.6.2002:1).

#### EXKURS: ALCA

Unter Federführung und starker Promotion der USA wird z.Zt. über die Bildung einer Freihandelszone auf dem gesamten amerikanischen Kontinent verhandelt. Aufgrund der strukturellen und machtpolitischen Ungleichgewichte ist jedoch in vielen lateinamerikanischen Nationen der Beitritt umstritten. Bodemer nennt für alle ärmeren Länder der Region Pro und Contra des Beitritts. Vorteile sind ein verbesserter Zugang zum US-Markt und damit die Chance für einen ausgeglicheneren Handelsaustausch, Steigerung der Privatinvestitionen, Stimulierung der intraregionalen Investitionen im Gefolge eines größeren Marktes, stabilere Makropolitiken, verbesserte Position in Bezug auf das Ranking (Länderrisiko) und Stärkung der lateinamerikanischen und karibischen Verhandlungskapazität gegenüber weiteren Ländern und Regionen.

Nachteile können höhere Anpassungskosten, verstärkter Druck auf industrielle Umstrukturierung im Gefolge unterschiedlicher Preisstrukturen und stärker segmentierte Finanz- und Arbeitsmärkte sein; der Verlust (zugunsten der USA) von bislang im Rahmen subregionaler und bilateraler Abkommen gewährter Präferenzen; externer Druck, um innenpolitische Reformen durchzusetzen, die auf großen Widerstand in der Bevölkerung stoßen; strengere Ursprungsregeln; gewisse Beschränkungen auf dem Gebiet der Handels- und Industriepolitik und strengere Regeln bezüglich Investitionen und Eigentumsrechten (vgl. 1998:271). Von unabhängigen lateinamerikanischen Wirtschaftsfachleuten wird insbesondere befürchtet, dass die USA als weitaus stärkster Partner auch weiterhin Mittel und Wege finden werden, um ihre eigene Produktion gegen unliebsame Konkurrenz aus Ländern mit niedrigerem Kostenprofil zu schützen.



Eine die Entwicklung des Bildungswesens zukünftig stark vorantreibende Kraft ist die Aufnahme des Landes in die Education for All Fast Track-Initiative. Es handelt sich um eine Art „Entwicklungsvertrag für Bildung“, der zusätzliche Mittel der Gebergemeinschaft für den Grundbildungsbereich vorsieht (vgl. Hay in E+Z 2002:252). Dies stellt für Nicaragua eine langfristige substantielle Chance dar, die Armut marginalisierter Gruppen zu lindern und diese in den wirtschaftlichen und sozialen Aufbauprozess zu integrieren.

### **3.3 Bildung**

In der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts prägen drei zentrale Perioden die Bildungsgeschichte Nicaraguas: die 30jährige Diktatur der Somozafamilie von 1949 bis zu ihrem Sturz 1979, die folgende 10jährige sozialistische Regierung der Sandinisten und die bis dato anhaltende neoliberale Periode. Der Überblick zeigt die Brüche vor allem zwischen den unterschiedlichen bildungspolitischen Ansätzen der beiden letzten auf, deren Konsequenzen über den aktuellen Zeitraum hinaus pädagogische Förderung beeinflussen.

#### **3.3.1 Abriss sandinistischer Bildungspolitik**

1979 wurde nach dem Sturz Somozas eine „desolate Situation im Schulwesen“ (PERME 1986:3) vorgefunden. Von 65% der eingeschulten Kinder zwischen 7 und 12 Jahren beendeten landesweit nur 22%, und auf dem Land nur 6% die Primarstufe (vgl. ebd.). Lehrermangel (Relation: 50 Schüler verschiedener Altersstufen auf einen Lehrer), minimale Schulbildung eines Großteils der Lehrerschaft, Fehlen von Mobiliar und didaktischem Material kennzeichneten die mangelnde personelle und materielle Ausstattung der Grundschulen. Das wenige importierte Buchmaterial war nur einer kleinen privilegierten Gruppe zugänglich und sein Inhalt hatte nichts mit der nicaraguanischen Wirklichkeit zu tun. Die Lehrmethoden waren dirigistisch, die Kinder wurden in disziplinierter, unkreativer Passivität gehalten, die Unterrichtsmethoden erschöpften sich in Abschreiben und Auswendiglernen. Neben den nur gering unterstützten staatlichen Bildungsinstitutionen stellten die privaten Studieneinrichtungen mit guter Ausstattung und ausreichendem qualifiziertem Personal die Alternative für Kinder der

Mittel- und Oberschicht dar. Der Somozismus hatte somit eine Zweiklassenbildung geschaffen (vgl. Arlt/Faryn 1998:29f.; PERME ebd.).

Die institutionelle Aufstockung des Ministerio de Educación (MED) nach der Regierungsübernahme zeigt, wieviel Bedeutung der Erneuerung des Bildungswesens beigemessen wird. Der befreiungspädagogische Ansatz der Educación Popular wird zur „zentralen innovativen Kategorie der sandinistischen Bildungstransformation gemacht“ (Hanemann 2000:11). Er ist zu verstehen „als ein Mechanismus, der - eingefügt in Mobilisierungs- und Organisationsprozesse - als Unterstützung bei der Aufgabe benutzt werden kann, die Niveaus politischen Bewusstseins zu heben, die Kapazität der Bewegungen zu verbessern und die Aneignung von Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten zu ermöglichen, um an der gesellschaftlichen Macht und der kollektiven Verwaltung der Produktionsmittel zu partizipieren“ (Gajado 1985 in ebd.:107). Drei Vizeministerien bestimmen Bildungssystem, -aktivitäten und -inhalte. Die Instandsetzung des allgemeinen Schulwesens obliegt Ersterem, Erwachsenenbildung - u.a. die Alphabetisierungskampagne, die Cruzada, mit der in einer beispiellosen Mobilisierung von Helfern für kurze Zeit eine Senkung der Analphabetenrate von 50.3% auf 12.9% erreicht wurde - wird vom zweiten organisiert. Das dritte, für Planung und politische Bildung zuständig, zeichnet sich verantwortlich für die Bildung des neuen Menschen, dem Nuevo Hombre, „eine Art utopisches Ideal, das nach der Befreiung dazu dienen sollte, politische Forderungen in die Praxis umzusetzen“ (Arlt/Faryn ebd.:32) und sich auf das Menschenbild des argentinischen Befreiungskämpfers Ernesto Che Guevara (1928-1967) bezog, der in ihm den solidarischen, internationalistischen und hinsichtlich seiner Arbeit und Kultur umfassend gebildeten Menschen sah (vgl. ebd.:34).

Albert nennt zwei Entwicklungsschwerpunkte für die Erziehungs- und Bildungsreform in den Jahren des Sandinismus: „Zum einen ging es darum, die für eine sozioökonomische Entwicklung erforderlichen Arbeitskräfte kurz-, mittel- und langfristig herauszubilden, da die menschliche Arbeitskraft als Indikator auch für sozioökonomische Entwicklung betrachtet wird. Angesichts der strukturellen Defizite im Qualifikationspotential der Bevölkerung, die sich in der abhängigen diktatorischen Gesellschaft erst entwickelt hatten, wurde über alle Programme - einschließlich der der Sekundaria und der Hochschulen für die formalen Zweige der Erziehung und die der Erwachsenen-

bildung - schwerpunktmäßig die Herausbildung kognitiver Strukturen mit funktionalistischen Methoden induziert. (...) Der andere wichtige Zweig der Reform ist der der politischen Bewusstseinsbildung. Auch dieser Zweig sieht Qualifizierung der Bevölkerung vor, doch war das Ziel hier neue Menschen als neue Identitäten herauszubilden“ (1989:126).

Der anfängliche, intensive Ausbau des Bildungswesens musste ab Mitte der '80er Jahre vor dem Hintergrund der ökonomischen Krise durch Handelsembargo und Bürgerkrieg sukzessive zurückgeschraubt werden und das erreichte Qualifikationsniveau sank wieder. So stieg die Analphabetenrate bis 1985 wieder auf 24.6% (vgl. ebd.:127).

### **3.3.2 Abriss neoliberaler Bildungspolitik**

#### **3.3.2.1 Gesamtproblematik**

Der Bildungsansatz, der nach der Ablösung der sandinistischen Regierung vom Erziehungsminister der liberalen Regierung Chamorro intensiv vorangetrieben wurde, provozierte heftige Kontroversen zwischen allen in der Bildungspolitik aktiven Gruppierungen. Diese Kontroversen sind bis heute nicht vollständig beigelegt. Die trotz der Einbußen während der letzten Jahre der sandinistischen Regierungszeit beachtlichen Erweiterungen und Fortschritte im Bildungswesen, die der gesamten Bevölkerung zugute kamen, wurden wegen „Ideologisierung und politischem Sektierertum“ (MED 1990:3) zugunsten der „Erziehung zu Demokratie und Frieden“ (ebd.:7) in Einklang mit der katholischen Kirche (vgl. Arnove 1994:241) von der neoliberalen Regierung ignoriert. Sie begann mit dem Konzept der Nationalen Rettung (Salvación Nacional), das z.B. in der Eliminierung bisher gültiger Schulbücher ersten Ausdruck fand. Statt die vorhandenen militanten ideologischen Passagen preisgünstig umschreiben zu lassen oder Fachbücher beizubehalten<sup>17</sup>, wurden mit finanzieller Hilfe der United States Agency for International Development (USAID) Bücher importiert, die dem kulturellen und pädagogischen Kontext nicht angepasst waren und zahlreiche, in Nicaragua unbekannt

---

<sup>17</sup> Z.B. wurde das von PERME entwickelte Naturkundebuch, das vertraglich festgelegt keine politischen Inhalte aufwies, ebenso wie von Schweden und Holländern kurz vor dem Regierungswechsel finanzierte Bücher aus den Lagerbeständen des MED eliminiert (vgl. Arnove in Hanemann ebd.:345).

Ausdrücke und Symbole enthielten. Viele Lehrer verweigerten die Arbeit mit diesen Büchern, weil sie nicht mit ihnen umgehen konnten oder sie ihnen nicht genehm waren (vgl. Tünnermann in Hanemann ebd.:346).

Bis dato konfliktiv ist die 1993 in der SCHULAUTONOMIE (Autonomía Escolar) begonnene Dezentralisierung des Bildungswesens. “With the change of government in 1990, ‘decentralization’ arose as a goal of the new, in essence, counter-revolutionary, regime: education ‘decentralization’ was, thus, a highly politicized and ideological component of the new conservative administration” (Gershberg 1999:67). Obwohl positive und fortschrittliche Ansprüche mit der Dezentralisierung verbunden sind und sie Möglichkeiten zur Demokratisierung des Bildungswesens enthält, wird mit der Akzentuierung der ökonomischen statt der pädagogischen Komponente diese Chance weitgehend vertan.

Mit der Teilverlagerung der Verantwortung auf die Gemeinden und die Schulen sollte die Partizipationsbereitschaft aller vor Ort am Geschehen der Schule Beteiligten erhöht werden. Zwei Gremien wurden geschaffen, der Consejo Educativo Municipal, zusammengesetzt aus Bürgermeister, Gemeindevertreter des MED, zwei Vertretern des Stadtrats, drei Elternvertretern, zwei Lehrern und zwei Schülern, Vertretern der Kirche und der Organisationen der Zivilgesellschaft jeder Gemeinde sowie der Consejo Escolar Consultivo, in dem das Direktorium, Eltern, Lehrer und Schüler demokratisch über schulische Belange entscheiden sollen. Zu den Aufgaben des Consejo Educativo Municipal zählt die Einstellung und Entlassung des schulischen Personals [was zu lang anhaltenden Protestaktionen von Seiten der Lehrgewerkschaft (ANDEN) führte (vgl. Hanemann ebd.:374)], die Schaffung neuer Schulen, die treuhänderische Verwaltung der vom MED überwiesenen Gelder und die Erschließung zusätzlicher nationaler und internationaler Finanzquellen. Die Finanzierung der schulischen Einrichtungen ist somit in weiten Teilen auf die Gemeinden und Eltern übertragen worden (vgl. Arnove ebd.:128f.). Die Institutionen müssen folglich zur Instandhaltung der Gebäude und Aufstockung der niedrigen Lehrergehälter eigene Finanzierungswege suchen. So sind z.B. trotz offizieller Schulgeldfreiheit zulässige „freiwillige“ Elternbeiträge in nicht rechtmäßig erhobene Immatrikulationsgebühren oder monatliches Schulgeld umgewandelt, weil mit schwankenden freiwilligen Elternbeiträgen Fixkosten nicht abdeckbar

sind. Viele Eltern können jedoch die Gebühren zusätzlich zu Ausgaben für Schuluniform, Kauf von didaktischen Materialien, Leihgebühren für Schulbücher nicht aufbringen.<sup>18</sup> Das Ergebnis ist, dass Nichteinschulung oder Herausnahme der Kinder aus der Schule, dem Ziel des MED/MECD<sup>19</sup> zuwiderlaufen, die Schulverweigerer-, Schulabbrecher- und Wiederholerquoten zu reduzieren. Aufgedeckt wurde, dass Schulvorstände die Statistik ihrer eingeschriebenen Schüler nach oben beschönigten, um im Verteilerschlüssel nach Schülerzahl bei den monatlichen monetären Transferleistungen des MECD eine günstigere Quote zu erhalten, obwohl sie damit das Risiko eingingen, ihres Amtes enthoben zu werden (vgl. Morales in La Prensa digital 22.11.2002:1 u. ebd. 8.5.2002:2).

Um die Missstände zu beheben, wurde zum Schuljahresbeginn 2002 das “Ley de Participación Educativa” vom Parlament verabschiedet. Nicht mehr von Schulautonomie, sondern von partizipativem Bildungssystem, dem Régimen de Participación Educativa, ist die Rede. Die bestehende Schulgeldfreiheit wird nochmals festgeschrieben, das MECD zu kostendeckenden Transferleistungen verpflichtet, um die Eltern von der Zahlungsbürde - zumindest für die Grundschule (Primaria) - zu entlasten. Die Beteiligung an curricularen Entscheidungen wird erneut gestärkt, denn de facto beschränkte sich das Partizipationsrecht der Eltern auf finanzielle Aspekte, weil widersprüchlich zum Prinzip der dezentralisierten akademischen Aufsicht weiterhin die Angelegenheiten, die die inhaltliche pädagogische und akademische Arbeit betrafen, den geltenden Richtlinien und Verordnungen des Ministeriums unterlagen. Die Wirksamkeit des Gesetzes steht auf dem Prüfstand, denn die Aufdeckung des Einreichens falscher Statistiken ans MECD und Klagen über Schulgebühren erfolgten trotz gewisser Verbesserungen auch nach Verabschiedung des Gesetzes (vgl. Morales in La Prensa digital 31.12.2002:1; Briones in ebd. 8.2.2002:1).

Ein weiterer Konflikt schwelt zwischen den Hochschulen und der jeweiligen Regierung. Eingefordert wird die Einhaltung des wenige Tage vor Regierungsübergabe im April

---

<sup>18</sup> Eine besondere Art der Finanzierungshilfe für die Eltern organisiert das MECD jährlich kurz nach Beginn eines Schuljahres. Im sog. Hablatón, einer Spendenaktion, führen Sekundarschüler eine Straßensammlung durch, um Hefte, Stifte, etc., aber auch Geld für Uniformen für Kinder in armen Zonen zu beschaffen (vgl. Pérez in La Prensa digital 19.3.2001:1). Die Verteilung erfolgt anschließend über die Schulzentren.

<sup>19</sup> Mit dem Regierungsantritt von Arnoldo Alemán Lacayo 1997 behielt man die Grundlinien bei, wollte aber dennoch eigene Konturen schaffen. Das MED wurde zum MECD (Ministerio de Educación Cultura y Deporte) umbenannt.

1990 verabschiedeten Gesetzes der Hochschulautonomie, das Universitäten und technischen Ausbildungszentren einen 6%IGEN ANTEIL AM STAATSHAUSHALT zuspricht (vgl. Arnove ebd.:167). Aber bei einer Umwidmung von 75% des Bildungsetats zugunsten des Ziels, bis 2015 allen Kindern einen Grundschulabschluss zu garantieren und den Erwachsenenanalphabetismus zu reduzieren (vgl. Morales in La Prensa digital 8.5.2002:2), ist diese Forderung nicht realisierbar. Ursprünglich als ein Gesetz für sechs Universitäten und zwei technische Ausbildungszentren ausgelegt, wäre den Verpflichtungen auch ohne Grundbildungsakzentuierung nicht nachzukommen. Die von den Regierungen seit 1990 promovierte Öffnung der Hochschullandschaft für Privatgründungen unter dem Aspekt der Beteiligung der Industrie an der Erziehungsverantwortung, erneut ausdrücklich festgehalten im Partizipationsgesetz von 2002, brachte einen explosionsartigen Anstieg von Hochschulgründungen von 8 auf 40 Einrichtungen von 1990 bis 1997 (vgl. Hanemann 2000:398). Neben der Entlastung durch Schaffung notwendiger neuer Studienplätze wuchsen hierdurch die anteiligen Zahlungsforderungen an den Staat. Ungelöst bleibt dabei trotz einer stetigen Steigerung der Zuwendungen der Finanzierungsnotstand für die überfüllten und mangelhaft ausgestatteten öffentlichen Hochschulen. Jährlich protestieren deswegen die Studenten mit zum Teil gewalttätigen Demonstrationen für die Einhaltung der 6% Quote. Aufgrund der Probleme fordern Tünnermann und Yezaba in ihrer Studie "Situación actual y perspectivas de la Educación Superior en Nicaragua" (2002) eine dringende Neuordnung des Sektors, ohne die keine Beruhigung der Lage in Sicht ist.

Um auf den internationalen Märkten im Rahmen der Globalisierung konkurrenzfähig zu sein, muss über den Ausbau der ERWACHSENENBILDUNG der Analphabetismus zurückgedrängt werden. Die UNESCO hat 1992 einen minimalen Fähigkeitskatalog für die Bürger eines Landes aufgestellt. Es sollten die vier Grundrechnungsarten gekonnt, Texte mit Verständnis erfasst und die Fähigkeit anhand geschriebener Texte kommunizieren zu können, beherrscht sein. Desweiteren sollten die Fähigkeit, das öffentliche Geschehen und die durch die Medien erhaltenen Informationen kritisch zu analysieren und die Fähigkeit, im Team zu arbeiten, vorhanden sein. Mit Verbesserung dieser Basisfähigkeiten (basic skills) wird eine aktive Bürgergemeinschaft geschaffen, die regen Anteil am familiären, beruflichen, gemeindeorientierten, politischen und kulturellen Umfeld nimmt (vgl. PNUD 2000:53). Die liberalen Regierungen konnten die

Analphabetenrate geringfügig [1993 - 23%, 1998 - 19% (vgl. FNUAP 2000:28)] senken, aber innerhalb dieser Gruppe zeigt sich ein starkes Gefälle zwischen den Bewohnern der Pazifikregion (17.9%) einschließlich der Hauptstadt (9.7%) und den Landbewohnern der Zentral- (31.7%) und der Atlantikregion (31.4%) (Stand 1998, vgl. PNUD 2000:52). Die häufig in Dritte Welt Ländern anzutreffende GENDER-PROBLEMATIK, dass Frauen einen wesentlich geringeren Zugang zu Bildungsmöglichkeiten haben und folglich eine höhere Analphabetismusrate aufweisen als Männer (vgl. FNUAP ebd.:9; BMZ 2000; Frommer et.al. 1998; epd 1995; BMZ 1990) zeigt sich in Nicaragua nur partiell. Z.B. ist die Rate bei Frauen und Männer in den genannten ländlichen Zonen quasi identisch, bzw. der Wert für Männer liegt sogar ein zehntel Prozent höher als der für die Frauen (44.2% zu 44.1%), während in der Hauptstadt Managua die Frauen eine geringfügig höhere Rate aufweisen (10.2% zu 9.2%) (vgl. PNUD ebd.). Erklärungen für die Diskrepanzen sind einerseits, dass für die Zentral- und Atlantikregion von Seiten des Staates ein generell zu geringes Bildungsangebot gemacht wird, und in der Stadt Frauen bzw. Mädchen stärker durch innerfamiliäre Tätigkeiten gebunden werden als Männer oder Jungen und deswegen ein Teil von ihnen vom Bildungsangebot ausgeschlossen ist.

### **3.3.2.2 Grundbildung**

Mit der genannten Fast Track Initiative und Schwerpunktorientierung der Bildungspolitik auf den GRUNDBILDUNGSBEREICH soll allen 7-12jährigen der Grundschulbesuch ermöglicht werden; ein langfristig erreichbares, aber kurzfristig schwer zu erfüllendes Ziel. Z.B. steigt mit dem Bevölkerungswachstum jährlich die Zahl der einschulungsfähigen Kinder um ca. 140.000 an, und trotz einer Erhöhung der Einschulungsquote im Jahr 2002 gegenüber dem Vorjahr um 2%, wird für 2003 mit ca. 900.000 Vorschulkindern, Schulkindern und Jugendlichen unter 18 Jahren ohne Bildungszugang gerechnet (vgl. Morales in La Prensa digital 14.11.2002:2). Ebenso gravierend ist das Problem der Klassenwiederholer und Schulabbrecher. Nur 29% der Kinder eines Jahrgangs schließen die Primaria nach der 6. Klasse und nur 52% nach der 4.Klasse ab (vgl. Sánchez in ebd.: 6.4.2001:2).

Die Gründe sind vielfältig. Studien nennen neben den Lernschwierigkeiten durch mentale Behinderungen, Lernschwächen durch Mangel- und Unterernährung, das

Analphabetentum der Eltern<sup>20</sup>, die ihre Kinder nicht beim Lernen unterstützen können, große Entfernungen zwischen Elternhaus und Schulstandort, mangelnde Motivation des oftmals ungenügend ausgebildeten Lehrpersonals und dementsprechend uninteressante didaktische Angebote als Ursachen für das Fernbleiben der Kinder vom Unterricht<sup>21</sup>. Als gravierend für Abstinenz, Wiederholung und Abbruch ist jedoch die durch die Armut der Eltern bedingte Kinderarbeit anzusehen (vgl. RAAS Regierung in La Prensa digital 28.4.2002:1; PNUD 2000:73; UNICEF Nicaragua 1996:14).

Um die Probleme zu lösen, müssen quantitative Aufstockung und qualitative Verbesserungen des Bildungsangebots Hand in Hand gehen. Desinteresse am Unterricht kann zu Interesse werden, wenn landesweit die mangelnde Qualität von Frontalunterricht und Auswendiglernen durch kind- und altersgerechte didaktische Aufbereitung der Lehrinhalte ersetzt wird. Das MECD schätzt, dass ca. 45% der Sekundarielehrer ohne Unterrichtsvorbereitung arbeiten und geht davon aus, dass das Problem im Vorschul- und Primarbereich noch gravierender ist (vgl. Morales ebd. 30.5.2002:2). Überforderung durch Unterricht am Vormittag und Nachmittag und zu hohe Klassenstärken tragen zur mangelnden Qualität des Unterrichts bei. Außer der Verbesserung der Relation von Schülerzahl zur Lehrkraft ist im nationalen Bildungsbericht, dem Informe Nacional de Evaluación (vgl. MECD 1999), eine Qualitätssteigerung im Bereich der Methodik durch intensive Fortbildungen der Lehrerschaft als wichtiges Element der Bildungspolitik ausgewiesen und für die Atlantikregion wird mit dem "Programa Educativo Bilingüe Intercultural" langfristig eine Zweisprachigkeit der Texte und des Personals bis einschließlich der vierten Klasse anvisiert (vgl. ebd.:82f. u. 66f.). Ebenso muss die Hürde der zu großen Entfernung zum Schulstandort, die zum schnelleren Verlassen bzw. zur Nichteinschulung beiträgt, mit

---

<sup>20</sup> Nicht Lesen und Schreiben zu können, erschwert nicht nur die eigenen Wege in ein adäquates Berufsleben, sondern beeinflusst ebenso häufig die Schulpräsenz der nachfolgende Generation. In Familien in denen Vater oder Mutter kaum zur Schule gegangen sind, wiederholen sich in nicht seltenen Fällen bei den eigenen Kindern die unregelmäßige Teilnahme oder das Fernbleiben von der Schule (vgl. PNUD 2000:52).

<sup>21</sup> In einer Befragung der 9-18 jährigen Kinder und Jugendlichen Lateinamerikas und der Karibik zeigt sich, dass die nicaraguanischen Kinder, die die Chance haben, eine Schule zu besuchen, sich des Wertes ihres Schulbesuches bewusst sind. Fast 50% setzten als erste Priorität „ich gehe in die Schule, um etwas zu lernen“. Eine ebenso große Zahl favorisierte die Antworten „etwas im Leben darstellen zu wollen“ und um „einen Beruf zu lernen“ (UNICEF 2000:79). Dieses Bewusstsein der Bedeutung des Schulbesuchs zeigt einen Wandel im Denken der älteren Schulkinder gegenüber den jüngeren, denn die Zahlen stehen in Diskrepanz zur hohen Schulabbrecherrate in der Grundschule.



einem Ausbau des Schulnetzes verringert werden. Z.B. kommen in der Atlantikregion 10 Einw. auf 1 km<sup>2</sup> im Vergleich zum nationalen Durchschnitt von 42 Einwohnern pro km<sup>2</sup>. Die Kinder der Atlantikregion müssen zu Fuß oder mit teuren Transportmitteln wesentlich weitere Wege zur Schule in Kauf nehmen, als die Kinder der Pazifikregion. Dementsprechend fallen die statistischen Werte negativer als die landesweiten Durchschnittswerte aus. Im ländlichen Bereich der Atlantikregion findet Schulbesuch durchschnittlich nur zwei Jahre, im städtischen Bereich fünf Jahre statt (vgl. RAAS ebd.).

Die Hauptursache für Nichteinschulung oder Abbruch des Schulbesuchs, die Kinderarbeit (Trabajo infantil), ist in Nicaragua wie in anderen Dritte Welt Ländern ein „konstitutives Moment für das familiäre Überleben“ (Overwien 1994:47). Sie gehört zur kulturellen Identität und hat eine lange Tradition. Es gibt keine allgemein anerkannte Definition für Kinderarbeit, aber „im weitesten Sinn kann man alle wirtschaftlichen Aktivitäten zusammenfassen, die von Kindern bis zum Alter von 15 Jahren ausgeübt werden“ (Wiss. Beirat des BMZ 1997:1).<sup>22</sup> UNICEF Nicaragua geht von 9% der 4-6jährigen und fast 100% der Kinder ab 7 Jahren aus, die saisonal oder ganzjährig bei der familiären Feld- und Hausarbeit sowie im formellen und informellen<sup>23</sup> beruflichen Sektor tätig sind (vgl. 1999:93). Als Arbeitskräfte im formellen Sektor der Kaffee-, Bananen- Tabak-, und Zuckerrohrplantagen<sup>24</sup> sind sie den Besitzern „unentbehrlich“, da mit gleicher Effizienz wie Erwachsenenarbeit der niedrige Lohn die Gewinnspanne

<sup>22</sup> „Die Internationale Arbeitsorganisation (ILO) grenzt den Begriff „Child Labour“ enger ein und fasst darunter lediglich Tätigkeiten, die zu einer „Ausbeutung“ bzw. „Überbeanspruchung“ führen und dadurch die Gesundheit und Bildung der Kinder beeinträchtigen. Die Abgrenzung zwischen „ausbeuterischer“ und „nicht-ausbeuterischer“ Kinderarbeit ist jedoch in vielen Fällen nicht ohne eine Analyse zu ziehen, so dass es angebracht erscheint, der Betrachtung zunächst eine weite Begriffsfassung zugrunde zu legen“ (Wiss. Beirat ebd.).

<sup>23</sup> Overwien definiert den informellen Sektor in Abgrenzung zum formellen Sektor: „Formell sind mittlere und größere oft multinationale Unternehmen, die kapitalintensive Technologien einsetzen sowie der Bereich der öffentlichen Dienstleistungen. „Informeller Sektor“ ist ein Sammelbegriff für sehr heterogene, vielfach kleinunternehmerische Aktivitäten, deren gemeinsamer Nenner die Tatsache ist, daß sie sich weitgehend staatlicher Kontrolle entziehen, somit also nicht formell, sondern eben informell sind“ (in Liebel 1999:149).

<sup>24</sup> Laut einer Studie der nationalen Vertretung der ILO sind die Kinder bei dieser Arbeit Pestiziden, die in anderen Ländern verboten sind, aber in Nicaragua verwendet werden, ausgesetzt. 63% der Kinder arbeiten gemeinsam mit Familienmitgliedern auf den Plantagen zwischen sechs bzw. sieben Tagen in der Woche und für 64% beginnt der Arbeitstag gegen 5h und 6h am Morgen und endet zwischen 12h und 16h (vgl. Roa/Blanco in La Prensa digital 18.2.2001:1f.). Eine weitere Studie über die Arbeit im Haushalt von Dritten deckte auf, dass mehr als 60% der Kinder in diesem Tätigkeitsfeld nicht zur Schule gehen, manche bis zu 17 Stunden arbeiten und mehr als 80% der Kinder physisch oder psychisch misshandelt werden (vgl. Fernández ebd.:13.2.2002).

erhöht. Insbesondere im informellen Sektor der Städte helfen die Kinder beim Verkauf von Kleinwaren wie Wasserbeuteln<sup>25</sup>, Zeitungen, Süßigkeiten, Obst, beim Angebot von Dienstleistungen wie Schuhe putzen, Bewachen von Autos an öffentlichen Plätzen, dem Reinigen der Autoscheiben an Ampelkreuzungen. Sie assistieren in familiären Kleinbetrieben wie Autowerkstätten, Tischlereien etc. und mit Sortierarbeiten auf Müllhalden, Steine schleppen in Bergwerken, Betteln und dem Angebot sexueller Dienste tragen sie zum Familieneinkommen bei (vgl. Roa/Blanco ebd.; Overwien ebd.; UNICEF Nicaragua ebd.:91f.).

Um die Kinder vor Ausbeutung zu schützen und ihnen Zugang zur Bildung zu sichern, verpflichtete sich die nicaraguanische Regierung 1996 zur Einhaltung ihrer "Freiheits-, Schutz- und Anspruchsrechte" (Lenhart in Sünger/Krüger 1999:217)<sup>26</sup> durch die Aufnahme der Kinderrechtskonvention der UNO von 1989 im Código de la Niñez y la Adolescencia in die Verfassung (vgl. UNICEF Nicaragua 1997:1). Internationale Organisationen und Privatinitiativen engagieren sich gleichermaßen um Einhaltung der Rechte im Bereich der Kinderarbeit, aber mit zwei unterschiedlichen Konzepten. Neben Kleinprojekten, die konkret Hilfe leisten, z.B. mit Finanzierung einer warmen Mahlzeit zwischen der Arbeit und evtl. einigen Stunden Unterricht (vgl. La Prensa 19.12.1995), treffen das Konzept von UNICEF und das der Kinderbewegung scheinbar kontradiktorisch aufeinander.

UNICEF verfolgt unter dem Motto „Heute Bildung, morgen Arbeit“ (Educación ahora, trabajo mañana), dem Gesetz entsprechend, die uneingeschränkte Umsetzung des Verbots der Kinderarbeit. Mit Sensibilisierungsarbeit für eine aktive Unterstützung der Abschaffung der Kinderarbeit sollen alle gesellschaftlichen Gruppen (Eltern, öffentliche

---

<sup>25</sup> Kleine gekühlte Wasserportionen, die von Buspassagieren und Autofahrern zum Durst löschen gekauft werden.

<sup>26</sup> Die Kinderrechtskonvention schließt Schutz und Förderung der Kinder und Jugendlichen bis 18 Jahre ein; schreibt das Recht auf Bildung, Stärkung von Mitsprache in eigenen Belangen auf gesellschaftlicher Ebene fest, verbietet die Rekrutierung Minderjähriger als Soldaten, Mädchendiskriminierung, Kinderarbeit, kommerzielle sexuelle Ausbeutung und Gefängnisstrafen (vgl. UNO 1989:Text; BMFSFJ 1999:78; GTZ 1999). Man benötigte in Nicaragua über sechs Jahre bis zur Ratifizierung und die Diskussion hierzu hält an, weil das Bewusstsein zur rechtlichen Verankerung von Kinderrechten wachsen musste, aber vor allem, weil der Passus des Schutzes Minderjähriger vor hohen Gefängnisstrafen zu Kontroversen führte, da Jugendbanden (Pandillas) mit größtenteils minderjährigen Mitgliedern die Bevölkerung durch kriminelle Handlungen verunsichern und man sie Srafen zuführen möchte (vgl. Olivas in La Prensa digital 11.6.2002).

Institutionen und Wirtschaftssektor) eingebunden und davon überzeugt werden, dass langfristig der Verzicht auf das relativ geringe Einkommen der Kinder nicht im Verhältnis zum Verlust der Bildungschancen und dem hohen Risiko, dem die Kinder bei der Arbeit ausgesetzt sind, steht (vgl. UNICEF Nicaragua 1999:96f.; UNICEF o. Datum). Von Regierungsseite, unterstützt von UNICEF, ist die Kommission zur Bekämpfung von Kinderarbeit, die Comisión Nacional para la Erradicación de Trabajo Infantil, gegründet worden. Sie ist an das Arbeitsministerium (MITRAB) angegliedert und in Zusammenarbeit mit dem Anwalt für Kinder und Jugendliche, dem Procurador de la Niñez y la Adolescencia, zuständig für Kontrollen zur Einhaltung des Arbeitsverbots, für Forschungsstudien zur Kinderarbeit und Aktionen zu ihrer Reduzierung. Z.B. wurden im "Plan Semáforo 1997", begleitet von öffentlichen Pro und Contra-Debatten, die Kinder zwangsweise von der Straße geholt und eingeschult, ohne Eltern eine alternative Einnahmequelle anzubieten. UNICEF sprach dennoch von einem Erfolg der Aktion, weil Eltern von der Bedeutung des Schulbesuchs ihrer Kinder überzeugt worden seien und 700 Kinder, die vorher die Schule abgebrochen hatten, erneut Unterricht erhielten (vgl. 1999:97). Dennoch wurde der nachfolgende "Plan Semáforo 2001" mit wesentlich mehr Vorsicht durchgeführt. Ohne polizeilichen Einsatz und vor allem mit dem Angebot einer Arbeitsstelle für den Familienvorstand wurde den Kindern der Schulbesuch ermöglicht (vgl. Ocón in La Prensa digital 5.3.2001).<sup>27</sup>

Hingegen realisiert die Kinderbewegung, Movimiento de Niños, Niñas y Adolescentes Trabajadores de Nicaragua (NATRAS), einen Ansatz, der in der internationalen Debatte zunehmend an Bedeutung gewinnt. Sie „sieht in der Arbeitserfahrung trotz negativer Rahmenbedingungen eine positive Basis ihrer (der Kinder, d. Verf.) sozialen Identität. Sie geht davon aus, dass die Kinder mit der Übernahme ökonomischer und sozialer Verantwortung eher als andere Kinder Fähigkeiten zur autonomen Gestaltung ihres Lebens sowie ein Bewusstsein über ihre Bedeutung und ihre Rechte in der Gesellschaft entwickeln“ (Liebel 1999:15).<sup>28</sup> Die in NATRAS zusammengeschlossenen arbeitenden

---

<sup>27</sup> Die Europäische Union (EU) unterstützt das Familienministerium im "Proyecto de Alternativas de Inserción Escolar y Aprendizaje Laboral", um 1200 arbeitenden Kindern entweder mit kompletter Schulausstattung wie Uniform und Material den Besuch der Grundschule zu ermöglichen oder die älteren Kinder in Werkstätten einen Beruf erlernen zu lassen (vgl. Rodríguez in La Prensa digital 2.1.2001).

<sup>28</sup> Diese Position findet sich vor allem in Peru, Bolivien, Kolumbien, Mexiko und den zentral-amerikanischen Staaten, u.a. Nicaragua. Eine zweite „identifiziert die Kinder als „Straßenkinder“ und stellt ihre meist negativen Erfahrungen auf der Straße in den Mittelpunkt. Sie nimmt an, dass mittels Aufklärung der Kinder über ihre Rechte und einer solidarischen pädagogischen Gruppenarbeit von Sozialarbeitern

Kinder, unterstützt vom Instituto de Promoción Humana (INPRUH), fordern aufgrund der Armut ihrer Familien ein Recht auf Arbeit mit dem Slogan „Ja zur Arbeit – Nein zur Ausbeutung“ (Si al Trabajo – No a la Explotación). Sie sehen ihr Recht auf Bildung am besten durch von ihnen mitbestimmte Unterrichtsformen und Inhalte realisiert, die auf ihren Lebensrhythmus und ihre Erfahrungen abgestimmt sind (vgl. ebd.:19) und meinen, dass ihr Vertreiben von der Straße angesichts der fortbestehenden Not die Probleme nicht lösen, sondern neue schaffen würde, da sie heimlich in der Nacht arbeiten müssten und höheren Risiken ausgesetzt seien (vgl. Liebel in Dulisch et. al.1997:41).

Beide Richtungen lassen sich miteinander in Einklang bringen, z.B. räumt Peru Kindern ab 12 Jahren das Recht auf Arbeit ein, sofern die Arbeitstätigkeit keine Gefahr für ihre Entwicklung, für ihre physische, geistige und emotionale Gesundheit bedeutet und ihren regelmäßigen Schulbesuch nicht beeinträchtigt. Sie können Arbeitsverträge abschließen und die Unternehmer sind verpflichtet Arbeitsbedingungen zu garantieren, die weder die Menschenwürde noch den Bildungsprozess beeinträchtigen (vgl. Liebel 1999:18). Alle Bemühungen sind unter der Einschränkung zu betrachten, dass „Kinderarbeit, die zum Schaden der Betroffenen ist (...) langfristig nur beseitigt werden kann, wenn ökonomische Ursachen, die sie hervorgerufen haben, eliminiert werden. Eine Politik der Armutsbekämpfung, die an den Determinanten der Armut ansetzt, ist deshalb symptomtherapeutischen Interventionen zur Reduzierung von Kinderarbeit, wie sie in vielen Deklarationen und Verboten zum Ausdruck kommt, vorzuziehen“ (vgl. Wiss. Beirat des BMZ 1997:9).

BEHINDERTE KINDER UND JUGENDLICHE erhalten trotz des knappen Staatshaushalts eine relativ gute formale und nonformale pädagogische Betreuung. UNICEF Nicaragua geht von ca. 10.000 betreuten Kindern aus (vgl. 1999:110), eine

---

(educadores de calle, street-worker) die Straßenerfahrungen zur Handlungsprovokation werden und die Kinder veranlassen, sich in Gruppen zur Verteidigung ihrer Rechte und Interessen zu organisieren. Diese Position ist vor allem in Brasilien verbreitet“ (Liebel ebd.).

Interessant ist, dass beiden Richtungen gleichermaßen ein neuer Kindheits-Entwurf - beschrieben als „Protagonismus der Kinder“ - zugrunde liegt, der sich „grundlegend vom bürgerlich-westlichen Kindheits-Modell unterscheidet. Das bürgerliche Kindheits-Modell weist den Kindern einen zwar beschützten, aber letztlich marginalen und ohnmächtigen sozialen Status zu. Sein Grundgedanke besteht darin, dass Kinder zwecks Vorbereitung auf ihre späteren ökonomischen und politischen Funktionen gleichermaßen von der Sphäre der Arbeit und der Sphäre der Politik ferngehalten werden“ (ebd.:7). Der „Protagonismus der Kinder“ stärkt hingegen ihren Selbstwert und unterstützt ihre verantwortliche aktive Mitspracherolle in allen sie betreffenden politischen und sozialen Angelegenheiten (nicht zu verwechseln mit von den Erwachsenen eingeräumten Mitsprachegremien wie Schülermitverwaltung oder Kinderparlament) (vgl. Liebel ebd.).

bedeutende Erweiterung in den letzten 20 Jahren, nachdem unter der Somoza-Regierung nur 512 behinderte Kinder Unterricht in fünf Privat- und einer staatlichen Schule erhielten.<sup>29</sup> Die sandinistische Regierung schuf eine Abteilung für Sonderschulerziehung im Erziehungsministerium mit dem bewussten Vorsatz, den Lerngrundbedürfnissen der Behinderten gerecht zu werden (vgl. Hanemann 2000:1058ff.). Die drei folgenden liberalen Regierungen bauten ohne Ideologisierung das vorhandene System aus. Als Teilnehmer der UN-Weltkonferenz für Behinderte in Salamanca/Spanien (1994) und Unterzeichner der Kinderrechtskonvention verpflichtete man sich zur Integration Behinderter in den formalen Grundschulbereich. Erste Schritte sind gemacht. So nehmen z.B. 812 Kinder am regulären Unterricht teil und 139 Kinder erhalten ihrer Behinderung gemäß Unterricht in Klassen, die im örtlichen Schulgelände untergebracht sind (Aulas integradas). Vergleichsweise handelt es sich um eine geringe Zahl, aber der Consejo Nacional de Rehabilitación, Koordinator des Projekts Rehabilitación con Base en la Comunidad (RBC), ein Zusammenschluss von Erziehungs-, Gesundheits-, Familienministerium und der 1987 gegründeten Elterninitiative Los Pipitos (Asociación de Padres de Familia con Hijos disCapacitados), arbeitet für einen weiteren Ausbau des Angebots. Die Integration der Rehabilitation der Kinder auf kommunaler Ebene schließt das Bemühen um Integration der Jugendlichen in Handwerksbetriebe und andere Ausbildungszentren unter Betreuung von Fachlehrern ein (vgl. MECD digital 2002: Educación Especial; MECD 1999:42; UNICEF Nicaragua ebd.:108).

### **3.3.2.3 Subsektor nonformale Frühförderung und Vorschulerziehung**

Alle formalen Bildungsbereiche werden durch nonformale Angebote entscheidend unterstützt, sowohl bei der Betreuung behinderter oder arbeitender Kinder und Jugendlicher, als auch in der im Folgenden näher beschriebenen Früh- und Vorschulförderung. Die Grenzen zwischen formal und nonformal sind fließend und die Projektgelder kommen beiden Bildungsformen zugute.

Die internationalen Organisationen räumen Vorschulerziehung einen hohen vorbeugenden Stellenwert zur Reduzierung von Analphabetismus, Schulverweigerung, Klassenwiederholung und vorzeitigem Ausscheiden aus der Primaria ein und unterstützen

---

<sup>29</sup> Dennoch spricht UNICEF Nicaragua von nur einer 5%igen Abdeckung der notwendigen Betreuung Behinderter. Eine verlässliche nationale Zählung existiert nicht. Die Angaben fußen auf Daten der WHO, die schätzt, dass ca. 175.000 Kinder und Jugendliche in irgend einer Form behindert sind (vgl. ebd.:108).

dementsprechend seit Anfang der '90er Jahre in starkem Umfang den quantitativen und qualitativen Ausbau von ECCD-Zentren, vor allem in städtischen und ländlichen Armutszonen. Ein kontinuierlicher Anstieg an formalen und nonformalen Vorschulplätzen ist aber schon seit Beginn der sandinistischen Ära zu verzeichnen. Ihr kommt der Verdienst zu, Vorschulerziehung in die formale Grundbildung einbezogen und sie entscheidend ausgeweitet zu haben. Gab es 1975 nur 8.986 Plätze, die den 3-6jährigen aus den städtischen Oberschichten vorbehalten blieben, konnte schon 1980 auf 30.524 und beim Regierungswechsel 1990 auf 63.201 Plätze verwiesen werden. Bis 2002 wurden mit Hilfe der internationalen Organisationen weitere 177.450 Plätze geschaffen, denen jedoch immer noch 400.000 Vorschulkinder ohne Zugang gegenüberstehen (vgl. MECD digital 2002:Antecedentes u. Educación Preescolar; Loáisaga in La Prensa digital 25.1.2003).

Ein Überblick über die ECCD-Initiativen spiegelt die gestiegene Bedeutung von Früh- und Vorschulförderung wider. Einzelprojekte von Städtepartnerschaften oder Religionsgruppen ergänzen die finanzstarken Programme der internationalen Organisationen.

- Die CEPNE (Centros Preescolares No Escolarizados) gründete UNICEF in Zusammenarbeit mit den Regierungen von Schweden, Norwegen und der Schweiz und den nationalen Komitees Spaniens, Deutschlands, Hollands und Kanadas (vgl. UNICEF Nicaragua 1997:Programa de Cooperación 1997-2001);
- die CISCOs (Centros Infantiles Comunitarios) finanziert die BID im Programm PAININ (Programa de Atención Integral a la Niñez Nicaragüense), koordiniert mit Norwegen und dem Familienministerium (vgl. MIFAMILIA digital 2001:Programas sociales; MIFAMILIA 2000:3);
- mit APRENDE unterstützt die Weltbank das Erziehungsministerium bei der Bereitstellung von Lehrmaterialien und Fortbildungen für Vor- und Grundschullehrer und der Dezentralisierung des Schulsystems (vgl. MECD digital 2001:Cooperación Internacional, aprende);
- mit den CRN (Casa Rural del Niño) für die 0-3jährigen, und den CENI (Centro de Estimulación y Nutrición Infantil) für die 3-6jährigen weitete Save the Children das vorhandene Betreuungsnetz aus. 1998 organisierte man einen ersten nationalen Fortbildungskongress für alle im nonformalen Frühförder- und Vorschulbereich Tätigen, das Encuentro Nacional de Iniciativas de Atención No

formal a Niños Niñas de 0 a 6 Años, und leitete damit eine bessere Kooperation der verschiedenen Träger ein (vgl. Save the Children digital 2001:3; Moncada 1998:15ff.);

- PREESCOLARES COMUNALES gründete die Bernard van Leer Foundation in einigen Departements des Nordens (vgl. MECD digital 2002:Antecedentes; Bernard van Leer Foundation 2001:32f.);
- zur Erweiterung von Vorschul- und Grundschulzugang in ihren Gemeinden verpflichtete sich ein freiwilliger Zusammenschluss von Bürgermeister/ innen, RED DE ALCALDES AMIGOS Y DEFENSORES DE LOS NIÑOS Y LAS NIÑAS, eingebunden in eine 1991 in Rom gegründete internationale Initiative, mit der die Bereitstellung eines zusätzlichen jährlichen prozentualen Haushaltsanteils der jeweiligen Gemeinde über die üblichen Verpflichtungen im Bildungsbereich hinaus gesichert werden soll (vgl. INIFOM Boletín 3 1999:8).

Die Zielformulierungen in den Dokumenten der genannten Organisationen stimmen in ihren Grundsätzen mit der holistischen Versorgung der Kinder und dem Anspruch der Kostenfreiheit des Angebots für die Eltern überein. Erreicht wird Letztere mit Verzicht auf Schuluniformen, Realisierung der Programme in unentgeltlich zur Verfügung gestellten Gemeinde-, Kirchen- oder Privaträumen, Nahrungsmittelhilfe internationaler Geber, Gratiskontrollen von Wachstum und Entwicklung durch das Gesundheitsministerium (MINSA)<sup>30</sup> und Freiwilligenarbeit der Eltern. Mütter, Lehrer/innen und Schüler/innen, die mindestens die 4.Klasse abgeschlossen haben, für die tägliche Zubereitung der Mahlzeiten oder Übernahme der pädagogischen Betreuung zu gewinnen, ist in der Regel unproblematisch, zumal ein Anreiz durch Schenkung von Nahrungsmitteln für die Familie und neuerdings durch eine geringe finanzielle Vergütung geschaffen wurde. Besonderen Wert legen die Programme jedoch auf eine Väterpartizipation, z.B. bei Elternschulungen oder praktischen handwerklichen Arbeiten. Das Verantwortungsbewusstsein der Väter gegenüber ihren Familien soll erhöht werden (vgl. UNICEF Nicaragua 1999:33; Early Childhood Matters 2001, Nr.97). Ein schwieriges Unterfangen, da zum einen kaum Verbindung zu Vätern

---

<sup>30</sup> Oftmals unterstützt von Ärzteteams aus dem Ausland, die in einmaligen Aktionen z.B. Spezialbehandlungen wie Zahn- oder Augenkontrollen u.a. vornehmen.

besteht, die ihre Partnerin verlassen haben [einer Umfrage zufolge hatten 48% der befragten Kinder keinen Kontakt zu ihren Vätern (Pineda/Guerra 1997 in UNICEF Nicaragua ebd.:37)] und zum anderen, weil in der Regel das männliche Selbstverständnis Familienthemen als Frauensache betrachtet. Den Vätern, die sich einbinden lassen, fehlt es nicht an Engagement und sie haben nur bedingt die Elternschulungen nötig.

Von der Anzahl und der Fähigkeit der Educadoras, das in den obligatorischen Fortbildungen Gelernte umzusetzen, hängt die Qualität der Pädagogik in einem ECCD-Zentrum ab. Gibt es nur bis zu zwei Kräfte, findet das Angebot in großen altersgemischten Gruppen statt; bei guter Personaldecke wird der formalen Vorschule entsprechend dreistufig gearbeitet, mit dem Anspruch durch spielpädagogische Elemente die Verschulung der Vorschulprogramme aufzubrechen.

Bis eine quantitativ und qualitativ zufriedenstellende Betreuung der Kinder im Vorschulalter in ECCD-Zentren erreicht ist, kann das im folgenden Teil in seiner Entwicklung und Evaluierung dargestellte „Spiel- und Lernprogramm ohne Kosten“ mit einfachsten Mitteln einen pädagogischen Beitrag zum Ausgleich von Defiziten leisten.



## **Teil II Curriculum Tryout des Spiel- und Lernprogramms ohne Kosten**

### **1 Pretryout Stage - Vorbereitungsstufe**

#### **1.1 Outline of the Course - Projektverlaufsplanung**

Lewy empfiehlt eine vorausschauende Planung des Curriculumentwicklungs- und Evaluierungsprozesses, betont aber gleichzeitig die Notwendigkeit, Offenheit zur Änderung des Konzepts zu wahren, wenn die Ergebnisse der Evaluierungen es als notwendig erachten lassen (vgl. 1977:29).

Es erfolgt die Suche und das Finden von Mitarbeiter(n)/innen für das Entwicklungsteam und eines ECCD-Zentrums, dem Comedor Olla de Soya Villa Austria, dessen pädagogische Mitarbeiterinnen, die Educadoras, die Projektidee mittragen wollen und bereit sind, für den Zeitraum von Laboratory- und Pilot Tryout auf die Nutzung herkömmlicher didaktischer Materialien zu verzichten. Die Resultate einer Beobachtung des IST-Zustands der bisherigen pädagogischen Arbeit dieses Zentrums und die Feststellung des SOLL-Zustands durch die Educadoras, fließen in die Planung für das Laboratory Tryout ein. So soll ihre Fremdbestimmung durch das neue Projekt möglichst gering gehalten und ihr Identifikationsprozess mit der Projektidee eingeleitet werden.

Nach Festlegung der Programmziele wird eine umfassende Sammlung von in Nicaraguas Vorschulen verwendeten Spielen zusammengestellt. Ergänzt durch das Liedrepertoire der Educadoras und einfache Werkarbeiten aus Natur- und Recyclingmaterial soll in einem ersten Schritt im Laboratory Tryout die Projektidee, Kinder ohne Kosten zu fördern, erprobt und evaluiert werden.

Für das Laboratory Tryout ist ein kurzer Zeitraum von ca. drei Wochen zu Beginn des Arbeitsaufenthalts im Projekt-Comedor, der dem Schuljahr von Februar bis Mitte Dezember angepasst ist, vorgesehen. Übergangslos soll sich das Pilot Tryout in demselben Comedor anschließen und darauf folgend eine Evaluierungsphase in der

Vorschulinitiative Villa Fraternidad stattfinden. Der Zeitrahmen für das Field Tryout wird nicht im Voraus begrenzt. Er ist abhängig von den zu organisierenden Fortbildungen für die Educadoras mit den unterschiedlichen NGOs. Ebenso muss zeitliche Freiheit für die Gestaltung des Handbuchs bleiben.

## **1.2 Teambildung**

Traditionell verantworteten verschiedene Fachkräfte innerhalb des Erziehungssystems die unterschiedlichen Arbeiten zur Entwicklung eines Curriculums. Dazu gehören einerseits die Vorbereitung des Lehrplandokuments “preparation of the syllabus” (ebd.:15), andererseits die Erstellung der Unterrichtsmaterialien “production of instructional material” (ebd.) sowie die Einführung des Curriculums “the implementation of the curriculum in the system” (ebd.). Lehrern und Schülern blieb es vorbehalten, die separat entwickelten Anteile eines Programms zusammenzubinden. Aber schon bald wurde der Nachteil dieser Trennung und die Notwendigkeit der engen Verflechtung der verschiedenen Aufgaben gesehen (vgl. ebd.).

In Lewys Ansatz bündeln sich alle genannten Aufgaben beim Entwicklungsteam, das zusätzlich die Einführung des Curriculums in die Praxis übernimmt. Was vorher dem “supervision staff” vorbehalten war, ist jetzt “commonly delegated to the curriculum development team. This means they assure responsibility for training the teachers to use the programme adequately and for monitoring the teachers’ work in order to ensure successful programme implementation” (ebd.:16). Lenhart nennt vier Gruppierungen, die im Idealfall Vertreter ins Curriculum-Team entsenden: 1. Die Bildungspolitik mit Ministerialvertretern und Angehörigen der Schulverwaltung; 2. Wissenschaftliche und pädagogische Experten, denen Fachlehrer, Fachwissenschaftler, Sozialwissenschaftler, Curriculum-Fachleute wie Erziehungswissenschaftler und Schulpädagogen angehören; 3. Vertreter gesellschaftlicher Gruppen wie Abgesandte der Arbeitgeber, Gewerkschaften, Parteien und Religionsgemeinschaften; 4. Vertreter aus Gruppen, die unmittelbar an der Schule Anteil haben, wie den Lehrern, Schülern, Eltern und Verantwortlichen des Schulträgers der Kommune (vgl. 2000/01). Als nicaraguanisches Beispiel für ein Organisationen übergreifendes Curriculum Team kann ein 1999 mit Hilfe der Weltbank gebildetes Gremium angesehen werden. Zwar sind nicht alle gesellschaftlichen Gruppierungen vertreten, aber das Erziehungsministerium (MECD), die Universität

(UNAN), die einen Ausbildungsgang für Erzieher/innen anbietet und verschiedene ECCD-NGOs stellten ihre Partikularinteressen zurück und brachten gemeinsam ein allgemein verbindliches Vorschulcurriculum für nonformale Einrichtungen, das Handbuch "Preescolares Comunitarias - Guía Curricular" (MECD 2000) heraus (mündl. Information der Direktorin der Vorschulabteilung der UNAN).

Bei Zusammenstellung des Projektteams bestimmte das Grundprinzip, mit und für die Adressatengruppe zu arbeiten, die Suche. Nicaraguanische Vorschulexperten oder Fachkräfte aus der internationalen Gemeinschaft hätten sicherlich am Projekt teilgenommen, wurden jedoch aus dem genannten Grund nicht angesprochen. Dafür konnten ein Educador und eine Educadora, die zum Zeitpunkt des geplanten Projektbeginns Arbeit suchten, gewonnen werden. Beide sind ohne Fachausbildung, aber langjährig erfahren im Umgang mit Kindern sowie musisch-künstlerisch talentiert und repräsentativ für die ehrenamtlichen Mitarbeiter in ECCD-Initiativen, die nur selten eine pädagogische Ausbildung haben (s. Teil I Abschn. 2.4.2).

Gemeinsam mit der Verfasserin bilden sie das Entwicklungsteam. Die praktische Umsetzung der Programmanteile ist Aufgabe des Educadors. Die Educadora hilft beim Entwerfen und der Entwicklung der Werkmaterialien. Unterstützt wird das Team bei der kreativen Ideensuche zur Gestaltung des Programms mit den Natur- und Recyclingmaterialien durch die Educadoras des Comedors. In den Händen der Verfasserin liegen Konzeption, Organisation, Entwurf und Durchführung der Evaluierungen und Verfassen der schriftlichen Version des Programms.

### **1.3 Projekt-Comedor Infantil Villa Austria**

Der zur Zusammenarbeit bereite Comedor infantil liegt in Managuas Barrio Villa Austria.<sup>31</sup> Er ist nach ihm benannt und einer der elf Olla Común CEB, die organisatorisch und finanziell von der Basiskirche Comunidades Eclesiales de Base, Nicaragua seit 1990 mit Unterstützung des WFP unterhalten werden (vgl. CEB Arbeitspapier 2000:1).

---

<sup>31</sup> Villa Austria (Siedlung Österreich) wurde das Stadtviertel in den '70er Jahren genannt, weil besonders der österreichische Entwicklungsdienst den Aufbau unterstützte (mdl. Information aus dem Barrio).

Er ist mit seiner holistischen Arbeit ein Prototyp der nonformalen Low Cost ECCD-Projekte. Schwangere und Stillende sind in die Nahrungsversorgung auf Sojabasis einbezogen. Das Angebot umfasst zudem Informationen zur gesunden Betreuung der Säuglinge und Kleinkinder, Kontrolle des Gesundheitszustandes aller Kinder und, neben der warmen Mahlzeit für die 3-6jährigen, ein pädagogisches Programm. Seine Organisationsstruktur ist typisch für nicaraguanische ECCD-Zentren. Sie entspricht den von den Kommunen und den säkularen oder kirchlichen internationalen Organisationen finanzierten städtischen und ländlichen nonformalen Frühförder- und Vorschulzentren. Einzig unterscheidet der Comedor sich, wie die anderen dem CEB zugehörigen Einrichtungen, durch eine besonders stark ausdifferenzierte basisdemokratische Aufgabenverteilung und Ehrenamtlichkeit, die in anderen ECCD-Projekten in dieser Intensität nicht immer vorgefunden werden.

Die Promotora der pädagogischen Programme des CEB ermöglicht einen ausführlichen, vorbereitenden Besuch im Comedor. Sie und die Educadoras des Comedors berichten im Einzel- bzw. Gruppeninterview offen von den bestehenden Problemen. Einem weiteren Besuch zur Beobachtung ihrer Arbeit mit den Kindern wird zugestimmt, und Auskünfte einer Vertreterin der Sozialarbeitskommission, Comisión de promoción social, in deren Zuständigkeit die Elternarbeit fällt, runden das Bild für die Planung des Laboratory Tryouts ab.

### **1.3.1 Organisatorische Struktur**

Für jeden Comedor werden sechs Kommissionen aus Elternschaft und Helfern des Barrios gebildet. Die Kommissionen bestehen aus mindesten drei Mitgliedern, meistens sind es Mütter und andere engagierte Frauen, die das Funktionieren des Comedors durch ihren Einsatz garantieren. Sie werden jeweils von einem/einer Koordinator/in, Schatzmeister/in und Schriftführer/in unterstützt (vgl. CEB Faltblatt 2000:2ff.):

---

Coordinador/a (Kordinator/in)	Tesorería (Schatzmeister/in)	Secretaria (Schriftführer/in)
Vigilancia nutricional (Ernährungskommission)	Comisión de cocina (Kochkommission)	Comisión de compras (Einkaufskommission)
Comisión de bodega (Vorratskommission)	Comisión de educación (Pädagogische Kommission)	Comisión de promoción social (Sozialarbeitskommission)

Die Qualität der Arbeit ist unmittelbar vom Engagement der ehrenamtlichen Mitglieder abhängig. Sie erhalten als Vergütung für ihre Arbeit die tägliche warme Mahlzeit und monatlich Reis oder Bohnen für die Familie. Im Idealfall arbeiten die Kommissionen über mindestens einen Jahreszyklus harmonisch miteinander. Im Comedor spiegelt sich zum Zeitpunkt der Projektvorbereitung ein typisches Problem dieser Struktur, das in ECCD-Zentren, in denen den Frauen ein kleiner Gehalt geboten wird, nicht so stark zu beobachten ist. Aufgrund der Freiwilligkeit und der Vergütung in Naturalien besteht eine hohe Fluktuation in den einzelnen Kommissionen. Sobald ein Mitglied bezahlte Arbeit findet, zieht es diese vor und scheidet aus, oftmals sehr unvermittelt, was zu organisatorischen Engpässen führt. Außerdem erschwert Konkurrenzverhalten innerhalb oder zwischen den Kommissionen den täglichen Ablauf, weil Kommissionsmitglieder wegen aktueller Empfindlichkeiten willkürlich nicht zur Arbeit kommen.

### 1.3.2 Zeitstruktur

Der Comedor ist, abgesehen von vierzehn Tagen um Weihnachten und den kirchlichen und nationalen Feiertagen, ganzjährig geöffnet. Von Montag bis Samstag beginnt der Tag gegen 6.30h mit der Vorbereitung der Mahlzeit. An Samstagen und an den Tagen der monatlichen Gesundheitsvorsorge findet keine pädagogische Arbeit statt. Die Arbeitsaufnahme der pädagogischen Kommission ist für 8.00h vorgesehen, um Reinigung des Spielraums und die Programmplanung vorzunehmen. Gegen 9.00h kommen die Kinder und ab 9.30h soll für ca. eine Stunde bis zum Beginn der Mahlzeit gegen 10.30h die pädagogische Beschäftigung stattfinden. Spätestens um 11.30h wird der Comedor geschlossen, damit die Frauen der Küchenkommission im Anschluss genügend Zeit haben, den eigenen Haushalt zu versorgen.

### 1.3.3 Aufgaben

Alle Aufgaben gruppieren sich um die Ausgabe der ernährungswissenschaftlich ausgewogenen warmen Mahlzeit an ca. 60 unter- und mangelernährte Kinder sowie an schwangere Frauen und stillende Mütter. Zugelassen sind Kinder ab dem Zeitpunkt, an dem sie mit Hilfe der Mutter oder alleine die Mahlzeit zu sich nehmen können. Zur Vorsorge erhalten bedürftige schwangere Frauen eine Mahlzeit, und um Kleinstkinder vor Unterernährung zu schützen, nimmt man stillende Mütter auf. Monatlich werden Kinder und Erwachsene von der Ernährungscommission gewogen und gemessen. Wer von den Kindern die angestrebte Gewichtsnorm drei Monate in Folge gehalten hat, müsste eigentlich ausscheiden, um anderen Kindern Platz zu machen, aber man lässt die Kinder in der Regel bis zum Ende des Jahres zur körperlichen Stabilisierung weiterhin kommen. Diese Entscheidung ist wichtige Voraussetzung für das Projekt, weil Lernkontinuität für die Kinder anvisiert werden konnte. Schulkinder ab 7 Jahre werden eigentlich nicht mehr ins Programm aufgenommen, aber einzelne Kinder dieser Altersgruppe, die ihre jüngeren Geschwister begleiten und zum Nachmittagsturnus zur Schule gehen, erhalten dennoch eine Mahlzeit, weil man sie nicht hungrig zusehen lassen kann.

Aufgenommen werden Kinder und Frauen nach ärztlicher Entscheidung, persönlicher Anfrage der Eltern direkt im Comedor oder durch die Sozialarbeitskommission, die im Barrio Hausbesuche macht und versucht, die Eltern zu überzeugen, dass ihr/e Kind/er die Mahlzeit nötig haben. Nur auf den ersten Blick ist widersprüchlich, dass Eltern animiert werden müssen, ihre Kinder zur Gratismahlzeit zu schicken. Nach Aussagen der Kommissionsvertreterin lässt Desinteresse der Eltern, das bis zur Verwahrlosung der Kinder führt, das Angebot nicht nutzen. Für viele ist der Gang zum Comedor ein Armutsbeweis, der ihnen unangenehm ist, und sie davon abhält, ihre Kinder zu schicken.<sup>32</sup>

Konzeptionell nehmen Elternbeteiligung und pädagogische Betreuung der Kinder einen hohen Stellenwert ein, aber vor allem die Väter sind schwierig zu gewinnen. Feste und

---

<sup>32</sup> Cruz/Pöter bestätigen aus ihrem Projekt diese Haltung: „Unsere Schule hat den Geruch der Armenschule. Man bezahlt wenig. Es gibt ein Frühstück (...), die Kinder tragen keine Uniform, ein Prestigeverlust für die Eltern“ (2000:20).

Versammlungen, auf denen kleine Vorführungen der Kinder und Diskussionen um Unterstützungsarbeiten stattfinden, sollen das Engagement fördern.

Die Aufgaben des pädagogischen Programms werden aufgrund ihrer Bedeutung für das Projekt in der Situationsanalyse des pädagogischen IST-Zustands gesondert beschrieben.

### **1.3.4 Pädagogischer IST-Zustand**

#### **1.3.4.1 Educadoras**

Ein 16jähriger und drei gleichaltrige Schülerinnen der Sekundaria, die am Nachmittags- turnus ihrer Schule teilnehmen, bilden die Pädagogische Kommission. Am Morgen der Beobachtung sind sie freundlich und ruhig gegenüber den Kindern. Aber sie überlassen sie bis ca. 10.00h sich selbst und plaudern untereinander und mit der Beobachterin, ohne auf Streit und Unruhe in der Gruppe Einfluss zu nehmen. Von der Beobachterin auf die i.E. nötige Intervention angesprochen, reagieren sie sofort und bringen die Kinder auseinander, ohne jedoch das Beschäftigungsprogramm zu beginnen, da es in ihren Augen noch nicht Zeit hierfür ist. Die Streitereien unter den Kindern heben von Neuem an.

Die Educadoras haben keine Planungsunterlagen, setzen sich nicht vor Beginn der pädagogischen Arbeit zur Gestaltung eines lernzielorientierten Programms mit planerischer Kontinuität zusammen, sondern organisieren aus dem Stegreif. Als übliche Beschäftigungen nennen sie Singen und Kreisspiele, Vorlesen, Malen nach Schablonen - wenn Papier vorhanden ist - und Ballspiele, Nachlaufen und Versteckspiele im Freien. Sie berichten von Fortbildungskursen des CEB in Entwicklungspsychologie, Spiel- planung und -anleitung, nutzen aber die neuerworbenen Kenntnisse nur zu spontanen Aktivitäten. Die Promotora begründet diese Inaktivität mit mangelnder Motivation durch chronischen Mangel an didaktischem Material, täglich schwankender Kinderzahl, die Planungen durchkreuzt und geringer Eigeninitiative von Seiten der jungen Leute.

Schwierigkeiten gibt es mit der Küchenkommission, die den Stellenwert der pädago- gischen Arbeit, im Widerspruch zur Konzeption von Seiten des Trägers, nach über- einstimmender Aussage von Educadoras und Promotora, gering einschätzt. Sie sieht die

Funktion des Comedors allein in der Versorgung der bedürftigen Adressatengruppen und empfindet das vor der Mahlzeit stattfindende Spielprogramm als störend. Geringe Kooperationsbereitschaft ist die Folge, z.B. wird nicht berücksichtigt, in welchem Stadium sich das Spielprogramm befindet, wenn zum Essen gerufen wird. Am Tag der Beobachtung brechen die Kinder auf das Zeichen zum Essen sofort das Spiel ab und stürmen zur Küchentür. Die Educadoras lassen es geschehen, ohne ihre pädagogische Autorität zu nutzen und einen harmonischen Abschluss zu gestalten.

Die Verfasserin registriert, dass eine Wanduhr im Küchenbereich hängt, die von den Educadoras nicht genutzt wird, keine von ihnen eine Armbanduhr besitzt, was bei den knappen finanziellen Ressourcen der Familien nicht verwundert, aber die zeitliche Planung erschwert.

#### **1.3.4.2 Kinder**

Die Kinder sind, im Sinne der Unter- und Mangelernährung und in einigen Fällen der emotionalen Vernachlässigung, Risikokinder (vgl. Espinoza/Cabrera 1996). Aber keines muss nach Aussage der Educadoras als Straßenkind mit älteren Geschwistern zum Lebensunterhalt der Familie beitragen. Dies ist ein Erfolg des Kinderspeisungskonzepts, weil Eltern überzeugt wurden, dass eine warme Mahlzeit dem Gegenwert des Minimalverdienstes der Arbeit auf der Straße entsprechen kann. Ihnen ist der Besuch einer formalen Vorschule, die oftmals auch eine Mahlzeit anbietet und somit zur körperlichen Stabilisierung beiträgt, aus finanziellen Gründen verwehrt. Selbst wenn keine Schulgebühren erhoben werden, sind Ausgaben für Schuluniform sowie monatliche Kosten für Materialien zu hoch, als dass sie Alleinerziehende oder arbeitlose Familienväter aufbringen könnten. Bei drei bis sechs Kindern pro Familie [der Durchschnitt betrug 1995-2000 4.4 Kinder pro Frau (PNUD 2000:86)] wird Priorität auf den Schulbesuch gelegt, aber bei kinderreichen Familien ist auch er keineswegs für jedes Kind garantiert.

Am Beobachtungstag treffen die Kinder zwischen 8.30h und 10.30h, d.h. bis kurz vor Essensausgabe, ein. Diese Diskrepanz zwischen gewünschter (9.00h) und realer Ankunft wird als bestehendes Problem von den Educadoras bestätigt. Alle Kinder kommen aus der unmittelbaren Nachbarschaft. Der Weg zum Comedor ist wegen des



geringen Autoverkehrs ungefährlich, dennoch werden die Kinder häufig von ihren älteren Geschwistern begleitet. Sie sollen auf die jüngeren Geschwister bis nach der Mahlzeit außerhalb des Comedors, aber innerhalb des Grundstücks warten. Die 7-8jährigen werden von den Educadoras in das Spielprogramm eingebunden. Die älteren Kinder sind an einer Teilnahme nicht interessiert, langweilen sich, stören die Spielgruppe und kommen der Aufforderung, außerhalb des Raumes zu warten, nicht nach.

21 Kinder sind zu Spielbeginn anwesend, eine für die Educadoras zufriedenstellende Anzahl, denn neben Unpünktlichkeit ist häufige Abwesenheit ein großes Problem. Beides wird mit Disziplinlosigkeit und Desinteresse von Seiten der Eltern begründet, mögliche Unattraktivität des Angebots wird nicht in Betracht gezogen. Die Kinder beschäftigen sich - je nach dem wie früh sie kommen - lange mit sich selbst, z.B. mit Nachlaufen, einige streitend und kämpfend oder herumkletternd auf Bänken und Tischen. Vor allem Mädchen sitzen einzeln, zu zweit und dritt wartend herum, bis die Educadoras das Programm beginnen. Das wenige Spielzeug wird zeitweilig genutzt, liegt aber meistens unbeachtet herum. Dieses Mal kommt Neugier auf die Ausländerin hinzu. Sie wird von den weniger scheuen Kindern umringt, nach ihrem Namen, dem Sinn des Notizbuchs gefragt. Vor allem weckt das kleine Bürotonband Aufmerksamkeit und Interesse. Nach Erlaubnis wird es abwechselnd und unter Anleitung besprochen und anschließend fasziniert die eigene Stimme abgehört. So ist mit einigen Kindern ein erster Kontakt geschaffen.

#### **1.3.4.3 Spielbedingungen**

Räumlichkeiten, Ausstattung und Spielmaterialien spiegeln den Dauerzustand des Geldmangels wider. Ein schlichter Flachbau, der dem Klima und der landesüblichen Bauweise entsprechend neben den Türen nur durchbrochene Blocksteine als Fensterersatz hat, ist zweigeteilt in einen ca. 120m<sup>2</sup> großen Versammlungsraum und den Koch- und Essbereich. Die sanitären Anlagen sind ausgelagert. Zum Spielen im Freien kann ein erdiger, etwas begrünter Grundstückstreifen zwischen hoher, vor Einbruch schützender Mauer, und Gebäude genutzt werden. Zwei Laubbäume und einige Bananenstauden spenden den zum Spiel notwendigen Schatten.

Die einzigen Einrichtungsgegenstände im Versammlungsraum sind Bänke und Tische für Erwachsene, ein Schrank für die Verwaltungsmaterialien, die Geräte der Mess- und Wiegeaktionen und ein Kassettenrecorder sowie ein Schrank für Spielzeug, Bücher und Malsachen. Kindertische und Bänke stehen für die Essensausgabe im Küchenbereich bereit, sind aber für die pädagogische Arbeit im Versammlungsraum nicht zugänglich. Ein etwas umständlicher, aber nützlicher täglicher Austausch der Möbel zwischen Versammlungsraum und Küche wird von der Küchenkommission abgelehnt, weil sich Spielprogramm und Essenauftragen kurz vor der Mahlzeit zeitlich überschneiden und die Kommission hierdurch ihren Arbeitsrhythmus gefährdet sieht. Gemalt wird an den nicht kindgerechten Tischen, Kreisgespräche sowie Vorlesen finden auf dem gefliesten Fußboden statt.

Ältere Holz- und Plastikautos, wenige Plastikkuben, die als Bausteine dienen, drei Bälle, zwei Puppen, stumpfe Buntstifte, für die es keinen Anspitzer gibt, und eine Handvoll abgegriffener Bilderbücher bilden den Spielzeugbestand. Es fehlen alle Art von Materialien für Werkarbeiten wie Klebstoff, Scheren, Buntpapier. Das Spielzeug und die Buntstifte sind Geschenke sporadischer internationaler Besucher, die soziale Projekte besichtigen. Neuanschaffungen aus eigenen Haushaltsmitteln sind nicht möglich, weil nur Gelder für Lebensmittel und bauliche Maßnahmen zur Verfügung stehen, dementsprechend abgenutzt ist alles.

Das Spielzeug wird täglich weggeschlossen, weil nachmittags der Raum von unterschiedlichen Erwachsenen- und Jugendgruppen genutzt wird, die das Spielzeug stört. Zudem besteht die Befürchtung bei den Frauen, dass es gestohlen werden könnte.<sup>33</sup>

#### **1.3.4.4 Beschäftigungsverlauf**

Die Educadoras beginnen den Spielkreis mit Begrüßen und Vorstellen der Beobachterin (Verfasserin) und berichten über deren Absicht, zukünftig mit ihren Teamkollegen täglich zu kommen und sich zum Kennenlernen jetzt schon mal alles anzuschauen. Die Kinder sind Besuch von Ausländer/innen gewohnt, weil der Träger von spanischen und

---

<sup>33</sup> Diese Befürchtung wird während des Pilot Tryouts Realität, als eines nachmittags der Verwaltungsschrank aufgebrochen und der einzige wertvolle Gegenstand, der Kassettenrecorder, entwendet wird. Das ständig herrschende Misstrauen zwischen Comedor-Belegschaft und Freizeitgruppen erhielt neue Nahrung.

mexikanischen Schwesterorganisationen finanziell und personell unterstützt wird. Dank der vorangegangenen Kontaktaufnahme wird der Besucherin keine weitere Beachtung geschenkt. Anschließend wird das allen Kindern bekannte Begrüßungslied gesungen. Die Freude der Kinder und der Educadoras am Singen und den zum Lied passenden rhythmischen Bewegungen ist auffällig. Dies entspricht auch der Intention des Projekts, Lieder und rhythmische Bewegungen miteinander kreativ zu verbinden. Von den Kindern gewünschte Spiele und Lieder folgen. Am Beobachtungstag kommen nur Kreisspiele zum Einsatz. Alle Kinder spielen altersgemischt zusammen. Von den 21 teilnehmenden Kindern sind acht motorisch unruhig, unkonzentriert und schnell entmotiviert, sieben auffallend ruhig, fast apathisch. Zwei Kinder sondern sich vom Angebot ab und lassen sich nicht erneut integrieren, und nur vier Kinder nehmen aufmerksam und konzentriert am Spiel teil. Die Dreijährigen melden sich nicht, werden aber aufgefordert, sich ein Spiel zu wünschen. Einige bleiben still, andere nennen das vorausgegangene Spiel. Die Zeit reicht nicht aus, jedem der 21 Kinder einen Spielwunsch zu erfüllen. Es wird gespielt und gesungen, bis zum Essen gerufen wird. Sofort stürmen die Kinder zur Tür, stellen sich unter Gedrängel in zwei Reihen auf. Zwei Educadoras helfen den Kindern beim Hände waschen. Ohne diese Prozedur dauert das Spielen knapp 30 Minuten.

### **1.3.5 Pädagogischer SOLL-Zustand**

Educadoras und Promotora haben klare Vorstellungen, wie die Arbeit mit den Kindern auszusehen hat und versprechen sich vom Projekt eine wesentliche Annäherung an den Soll-Zustand. Die Educadoras erwarten ein neues Angebot von Spielen, Liedern und Beschäftigungen für die tägliche Arbeit. Sie erhoffen sich Stärkung gegenüber der Küchenkommission und damit Wegfall des Konfliktpotentials, das sie lähmt. Die Promotora sieht eine Chance, im Comedor Villa Austria geplante und strukturierte pädagogische Arbeit einzuführen. Pünktlicher Beginn und Abschluss, ein erweitertes Angebot von mindestens einer Stunde Dauer und geregelte Teilnahme der Kinder am Programm nennt sie als Ziele und verweist auf andere CEB-Zentren, in denen dieses Minimum erfüllt wird, bzw. bis zu drei Stunden pädagogische Angebote gemacht werden. Die Educadoras akzeptieren, dass im Projekt Spielzeug nicht genutzt werden soll und „nur“ mit Spielen, Liedern und Werkarbeiten aus Natur- und Recyclingmaterial

gearbeitet wird, und eine tägliche Programmplanung vor Beginn des pädagogischen Angebots steht.

#### 1.4 **Definition of Programme Objectives - Definition der Programmziele**

Lewy nimmt als Grundlage für die Definition der Programmziele die Taxonomy of Educational Objectives: “Several attempts have been made to develop a classification scheme for educational objectives. These classification schemes have served, apart from anything else, as a tool for examining the balance of the curricular objectives of a particular programme” (1977:26). Dabei wird zwischen kognitivem, psychosozialem und psychomotorischem Kompetenzbereich unterschieden, “three domains are identified: “the cognitive, the affective and the psychomotor” (ebd.). Für das geplante Spielprogramm zur Förderung der Kinder werden sie um den kreativen Kompetenzbereich erweitert.

#### **GOALS - LEITZIELE**

- Die 4-6jährigen Kinder der dritten Vorschulstufe des Projekt-Comedors sollen mit kostenlosen Spielen, ergänzt durch Lieder und Werkarbeiten aus Natur- und Recyclingmaterial, eine Annäherung an die Kompetenzen Gleichaltriger der formalen nicaraguanischen Vorschulen auf kognitiver, affektiver, psychomotorischer und kreativer Ebene erreichen.
- Educadoras und Kinder des Projekt-Comedors sollen das Spielprogramm ohne Kosten als Alternative zur Beschäftigung mit kostenintensiven didaktischen Materialien und Spielzeug akzeptieren und nutzen wollen.

#### **OBJECTIVES - GROBZIELE**

##### **Cognitive Domain - Kognitiver Kompetenzbereich**

- Den Kindern soll anhand des Spielprogramms das Einüben flüssigeren Sprachgebrauchs (Sprachkompetenzen), das Kennen von vergleichenden Maßeinheiten, der Umgang mit den Zahlen bis 20 (numerische Organisation), das

Erkennen von Farben und geometrischen Formen, das Bestimmen von Laterali-tät und Uhrzeit ermöglicht werden.

- Die Kinder sollen mit dem Spielangebot ihre Konzentrationsfähigkeit erhöhen und ihr Gedächtnis trainieren können.

### **Affective Domain - Psychosozialer Kompetenzbereich**

- Die Kinder sollen ihre emotional-sozialen Fähigkeiten erweitern können, indem sie in ihrer Peer-Group lernen, Konflikte verbal und nicht physisch zu lösen, lernen Eigeninteressen mit Rücksicht auf die Spielkameraden auszudrücken und lernen den eigenen Turnus geduldig abzuwarten, lernen sich in die Gemeinschaft zu integrieren und Scheu vor aktiver Beteiligung am Geschehen zu verlieren.
- Die Kinder sollen ihren Geburtstag als besonderen Tag erleben, um ihr Selbstwertgefühl zu stärken und sich ihrer Bedeutung für die sie umgebende Gemein-schaft bewusst werden.

### **Psychomotor domain - Psychomotorischer Kompetenzbereich**

- Die Kinder sollen in der Lage sein, gezeigte Spielanleitungen zu verstehen und sie mit den Spielen zugehörigen grob- oder feinmotorischen Bewegungen zu koordinieren.
- Die Kinder sollen durch Spiel-, Sing- und Werkaktivitäten ihre motorische Unruhe besser kontrollieren und konzentriertere Bewegungsabläufe vollziehen können.

### **Kreativer Kompetenzbereich**

- Die Fantasie und Kreativität der Kinder soll angeregt werden, indem sie sich einfache Erweiterungen zum Spiel-, Lied- und Werkangebot aus der Situation heraus überlegen und ihre Vorschläge - wenn möglich - realisiert werden.

Diese Ziele haben vorläufigen Charakter, weil erst mit den Evaluierungsergebnissen des Laboratory Tryouts über die endgültige Art des Programms entschieden werden kann.

Seine Akzeptanz von Seiten der Kinder und Educadoras des Projekt-Comedors sind Voraussetzung für seine Weiterentwicklung.

## **1.5 Selection of Contents and First Instructional Material - Inhaltswahl und erste Materialgestaltung**

### **1.5.1 Auswahlprinzip**

Lewy weist auf die Bedeutung des engen Zusammengehens von Syllabus und Materialerstellung hin: "The syllabus can not be considered final until adequate instructional materials have been developed to fit its specifications and until it has been successfully implemented in the system (...). If the curriculum development team fails to produce such instructional materials the syllabus is inadequate and should be changed" (1977: 15). Für die Grundidee des Projekts, Kinder ohne unmittelbare Kosten im didaktisch-pädagogischen Bereich zu fördern, scheint der Aufbau des Programms auf Spielen, die keine Hilfsmittel benötigen, ideal. Jedes Spiel trägt - ob zweckfrei oder gezielt genutzt - Förderkomponenten für die kindliche Entwicklung in sich.

Die Entscheidung für ein Spielprogramm, ergänzt durch Liedgut und einfache Werkarbeiten, wird durch die Forschungen zur Spielpädagogik (vgl. Krenz in Kindergartenpädagogik digital 2001; Heitkämper 2000; Einsiedler 1999; Röhrs 1996; Pighin/Brauer 1995; Mogel 1994; Maturana/Verden-Zöller 1993) gestützt. Heitkämper trifft den Kern ihrer Aussagen: „Das Spiel übt Prozesse wie Aufmerksamkeit und Wahrnehmung, reflexives und impulsives Verhalten, Flexibilität und Umstellungsfähigkeit, weiterhin logisches, planendes Denken, Kreativität und phantasievolles Denken. Sprache und unterschiedliche Kommunikationsformen, kognitiv-interpersonelle Fähigkeiten, soziale Wahrnehmung und soziale Sensibilität, Umwelterfahrungen, es eignet sich zur Behebung von Leistungsdefiziten“ (2000:136). Und Krenz betont die psychosoziale Bedeutung: „Das Spiel hat im Leben von Kindern weder etwas mit zufälliger Freizeitgestaltung noch mit rein lustbetonter Tätigkeit zu tun (...). Das Spiel ist gewissermaßen der Hauptberuf eines jeden Kindes, das dabei ist, die Welt um sich herum, sich selbst, Geschehnisse und Situationen, Beobachtungen und Erlebnisse im wahrsten Sinne des Wortes zu begreifen“ (in Kindergartenpädagogik digital 2001:1).

Die Position, dass Lernprogramme im Kindergarten bzw. in der Frühförderung die Kinder unnötig belasten und die Ausschöpfung aller Spielofferten sie hinreichend ersetzen und Lernerfolge durch das Spiel erfolgen, vertritt Krenz dezidiert: „Seit Jahren ist aus dem Feld der Spielforschung bekannt, dass Kinder, die viel und intensiv spielen, gerade in allen vier Kompetenzbereichen (emotionaler, sozialer, motorischer, kognitiver Bereich, d. Verf.) eine erfolgreiche Lebensgestaltung auf- und ausbauen (...), gefördert wird nicht durch irgendwelche gezielten Förderprogramme oder Trainings, sondern mit Hilfe der Vielfalt des Spiels“ (ebd.:2). Dies gelingt seiner Ansicht nach, wenn das adäquate Umfeld geschaffen wird. „Was Kinder brauchen, ist eine unmittelbare Welt und ein entsprechendes Bedingungsgefüge, die ihnen erlauben, intensives Spielen mit aktiven Erzieher(inne)n und Eltern als Mitspieler(inne)n zu erleben. Spielen unterstützt die Lernfreude, die Lernmotivation und damit die Neugierde“ (ebd.:4).

Für das Laboratory Tryout wird eine Spielsammlung mit nach Förderaspekten analysierten Spielen erstellt, das mit dem Lied- und Werkrepertoire im Verlauf von Laboratory- und Pilot Tryout erweitert werden soll.

### **1.5.2 Spielrepertoire**

Traditionelle nicaraguanische Spiele (vgl. Barrios o. Datum) und solche, die bei der Recherche in einigen Vorschulen von den Educadoras empfohlen wurden, plus eine Auswahl aus Spielanleitungen aus Madrid und Venezuela (s. Handb. Bd.1, S.36f.), die zum Zeitpunkt der Erstellung der Sammlung im nicaraguanischen Buchhandel vertreten waren sowie beliebte Straßenspiele bilden den Grundstock für eine Arbeitsmappe.

Die Selektion der Spiele findet für die Altersgruppe der 4-6jährigen statt. Spiele, die eher zu jüngeren Kindern passen, werden ins Repertoire aufgenommen, wenn sie sich hoher Beliebtheit erfreuen. Alle Spiele sollen im Laboratory und Pilot Tryout bezüglich der Altersangaben erneut überprüft werden, um Unter- oder Überforderung der Kinder zukünftig weitgehend auszuschließen, denn „beides führt zu Desinteresse und Langeweile“ (Thiesen 1990:19). Eine Einschätzung der Altersadäquatheit eines Spiels wird nie hundertprozentig jedem Kind gerecht. Aber Spiele, die sich bei der Erprobung als für die Mehrheit der Zielgruppe als zu schwer erweisen sollten, werden nicht ins

Handbuch aufgenommen und Spiele mit einem etwas höheren Anspruchsniveau dementsprechend mit “avanzado” gekennzeichnet (s. Handb. Bd.2, S.19).

Die Spielesammlung besteht aus Kreis-, Bewegungs- und Singspielen. Sie werden nicht nach Kategorien wie Funktionsspiel, Handlungsspiel, Planspiel, Lernspiel oder New Games, in die Heitkämper Kooperationsspiele einschließt, geordnet (vgl. 2000:137), sondern nach den Kompetenzbereichen der Educational Objectives nach Lewy. Alle Textvorlagen werden auf ihre Verständlichkeit für die Educadoras überprüft und bei Zweifel neuformuliert. Beschreibung und Analyse der Spiele sind nach gleichbleibendem Schema aufgebaut, um einen einfachen Zugang zur eigenständigen Erarbeitung der Spiele zu ermöglichen (Anhang 2).

Aufgrund des Ausschlusses von Themenarbeit bleiben die Formen des darstellenden Spiels wie Rollen- und Handpuppenspiel unberücksichtigt. Der mit ihnen einhergehende sprach- und fantasiefördernde Aspekt ist in den Spielliedern vertreten.

Auf das Freispiel, das mit dem Konstruktionsspiel häufig verbunden ist, wird trotz seiner positiven Eigenschaften verzichtet. Entscheidend gewichtet die Projektleiterin den soziokulturellen Aspekt des Alltags der Comedorkinder. Das Freispiel ist in modernen Industriegesellschaften von den Pädagogen als bewusst eingeräumter Freiraum gegenüber dem mehrheitlich durchorganisierten Alltag und den gezielten Beschäftigungen im Kindergarten geschaffen worden. Bei ihm werden „der Spielraum, der Spielkamerad, die Spielmittel, die Spielinhalte und der Spielverlauf vom Kind bestimmt. Der Erwachsene hält sich weitgehend zurück“ (Thiesen ebd.:22). Die Kinder von Villa Austria haben nur zwei Stunden im Comedor als täglichen Fixpunkt, ansonsten leben und spielen sie vom Klima favorisiert auf der Straße und haben unbegrenzt Raum und Zeit zum eigenständig gestalteten Spiel mit Freunden.<sup>34</sup> Die knappe Zeit des Vormittags im Comedor bleibt dem Spiel in der Gruppe unter Anleitung der Educadoras vorbehalten. Es engt die Kinder in ihrer Entfaltung nicht ein. Im Gegenteil,

---

<sup>34</sup> Kinder der Barrios der Städte und Kinder auf dem Land haben bislang genügend Raum zum Spielen auf der Straße, aufgrund des geringen Verkehrsaufkommens in den armen Vierteln oder den kleinen Ortschaften. Die Kinder, die in Repartos oder Residenciales wohnen, sind fast ausschließlich auf abgesicherte Gärten und Innenhöfe angewiesen, und die Erwachsenen fahren sie oftmals wie in europäischen Städten zum verabredeten Spiel mit Freunden von Haus zu Haus.



die Angebote regen an und werden am Nachmittag manchmal ins Freispiel integriert (Beobachtung einer Educadora).

### **1.5.3 Liedrepertoire**

Als unverzichtbare Komponente der Programmgestaltung ist der intensive Einsatz von Liedern und Spielliedern geplant. Dennoch schien es nicht sinnvoll, im Voraus Liedertexte zusammenzustellen, deren Melodien dem Entwicklungsteam oder den Educadoras nicht bekannt sind. Deswegen werden nur ihnen vertraute Lieder zum Spielrepertoire hinzugefügt.

Liedgut vielfältig einzusetzen, entspricht nicht nur der Tradition des Landes und der Singfreude der Educadoras, sondern wirkt mittelbar stimulierend auf die kindliche Entwicklung. „Musizieren entwickelt im Kind nicht nur die Feinheiten des Gehörs und sein musikalisches Temperament. Neuere Untersuchungen haben geheimnisvolle Kräfte der Musik entdeckt: Sie bildet Geist und Seele des Kindes weit über das rein Musikalische hinaus. Sie erfasst das ganze Kind, fördert Intelligenz, innere Ausgeglichenheit – Denken, Fühlen Handeln gleichermaßen“ (Elschenbroich 2000:212). Das Umsetzen von Liedelementen in passende Bewegungen, Gestik und Mimik fördert Kreativität und Psychomotorik. Schon Orff verband Lied und Bewegung: „Die Einheit von Musik und Bewegung ist beim Kind natürlich vorhanden. Diese Tatsache gab mir den Schlüssel für die neue pädagogische Arbeit (...). Nun waren, wie beim Kind gar nicht anders möglich, der Ruf, der Reim, das Wort, das Singen der entscheidende Ausgangspunkt. Bewegung, Singen und Spielen schlossen sich zu einer Einheit“ (in Widmer in Kindergartenpädagogik digital 2000:5). Lieder können potentiell als Spiellieder verwendet werden, d.h. man kann mit ihnen „eine Spielidee entdecken, so dass das gemeinsame Singen durch eine andere spielerische Aktivität ergänzt und bereichert wird“ (Merget et. al. 1998:9) und ihre Inhalte in Bewegungen umgesetzt werden. Beide Aspekte werden in der täglichen Programmgestaltung berücksichtigt.

Als Ergänzung zum Handbuch ist das Bespielen einer Kassette mit den verwendeten Liedern vorgesehen, damit die zukünftigen Adressaten/innen Zugang zu den Melodien erhalten. Dies ist vorgesehen, obwohl nicht alle ECCD-Zentren einen Kassettenrecorder zu ihrem Inventarium zählen. Das Entwicklungsteam geht jedoch davon aus, dass im

erweiterten Umfeld von Freunden und Verwandten ein Abspielen der Kassette möglich ist und sich hierüber das Liedrepertoire des Handbuchs erschließen lässt. Im Field Tryout wird diese Annahme verifiziert.

#### **1.5.4 Werkrepertoire**

Für die das Spiel- und Liedrepertoire ergänzenden einfachen Werkarbeiten soll gleich zu Beginn des Laboratory Tryouts, auf einem Erkundungsgang durch das Barrio mit Educadoras und Kindern, das Naturmaterial wie abgefallene Blätter, Stöckchen und Steinchen gesammelt und von den umliegenden kleinen Läden das Recyclingmaterial wie Plastikröhrchen, Plastiktüten, Kartons und Kronkorken erbeten werden. Die Straßen und Wege des Barrios bieten genügend Baum- und Strauchbestand und die genannten Recyclingmaterialien sind in Nicaragua besonders leicht zu erhalten, weil Waren in dünnen Plastikbeuteln verkauft, Erfrischungsgetränke mit Röhrchen in kleine Plastiktüten umgefüllt werden und Flaschen mit Kronkorken den Markt beherrschen. Die Küche des Comedors steuert die leeren Säcke der WFP Nahrungsmittellieferungen bei und leiht Messer zum Präparieren der Werkteile in Ermangelung an Scheren aus.

Die Werkarbeiten sind so konzipiert, dass die Kinder sie mit möglichst geringer Hilfe der Erwachsenen anfertigen können. Z.B. können Blätter, Steinchen und Kronkorken für Legebilder, Röhrchen und Sackfäden für Armbänder, Ketten und Dekorationsgirlanden genutzt werden (s. Handb. Bd.4, S.57 u. 52f.).

Für eine Erweiterung des Werkangebots wird das Ergebnis des Laboratory Tryouts in Bezug auf die Akzeptanz des Umgangs mit den Natur- und Recyclingmaterialien durch Kinder und Educadoras abgewartet.

#### **1.6 Types of Learning Activities - Lehr- und Lernmethode**

Die Lehr- und Lernmethode wird im Unterschied zum Schulcurriculum Tryout vor Beginn und nicht während des Laboratory Tryouts festgelegt. Lewy lässt im Laboratory Tryout Einzelkomponenten des ersten Materialentwurfs mit einigen wenigen Schülern erproben und entscheidet aufgrund des Beobachtungsergebnisses welche "types of

learning activities” (1977:61) für das Pilot Tryout im Klassenverbund geeignet sind. Im Comedor Villa Austria wird, aus Rücksicht auf die bisherige Arbeitsweise im Comedor, das Spielprogramm mit der vorgefundenen altersgemischten Großgruppe erprobt, womit die Festlegung der Lehr- und Lernmethode vor Beginn des Laboratory Tryouts notwendig wurde.

Die Entscheidung über die Lehr- und Lernmethode für das Spielprogramm birgt Komplikationen in sich. Bei einer der Förderung der Autonomie des Kindes verpflichteten Pädagogik tritt die Diskrepanz zwischen Anspruch und pädagogischer Realität im Comedor Villa Austria - wie häufig in ECCD-Projekten (s. Kap. I Abschn. 2.4.2) - offen zutage. Das Umsetzen des Wissens um die Bedeutung der Schaffung eines pädagogischen Rahmens, der Kinder zu Selbständigkeit und Entscheidungskompetenz verhilft, wird aufgrund der IST-Zustandsbeobachtungen des pädagogischen Angebots vorerst zugunsten einer dirigistischen Haltung zurückgestellt, bleibt aber gestützt auf wissenschaftliche Untersuchungen als Langzeitziel bestehen.

Die Untersuchungen weisen den positiven Einfluss nondirektiver Methoden auf Vorschulkinder nach. Eine Forschungsarbeit über das Interaktionsverhalten von Eltern von Vorschulkindern mit mentaler Entwicklungsverzögerung zeigt: „Im Vergleich mit lenkend-strukturierenden Verhaltensweisen führte responsives Verhalten zu signifikant weniger Verweigerungen und zu mehr sozialen Initiativen“ (Krause 1999:110) und Schweinhart/Weikart von der High/Scope Foundation belegen: “Early childhood education works better to prevent problems when it focuses not on scripted teacher-directed academic instruction but rather on child-initiated learning activities” (in Evans et. al. 2000:194). Das amerikanische Fortbildungsinstitut Teaching Strategies empfiehlt für die Praxis mit dem von ihm entwickelten “The Creative Curriculum® for Early Childhood” Schaffung von zehn Interessensbereichen (Interest Areas)<sup>35</sup>, die kleinen Gruppen zur selbständigen Beschäftigung unter begleitender Anleitung durch Erwachsene zur Verfügung stehen. Sie gehen davon aus, dass Kinder besser in kleinen Gruppen arbeiten, dass es für sie leichter ist, positive Beziehungen zu einem oder zwei anderen Kindern zu haben als zu einer großen Gruppe. Außerdem bieten die kleinen

---

<sup>35</sup> Die Interest Areas sind “blocks, housecorner, table toys, art, sand and water, library, music and movement, cooking, computers, outdoors” (teachingstrategies ebd.:1).

Gruppen klare Wahlen zwischen lebhafteren und ruhigeren Tätigkeiten (vgl. Teaching Strategies digital 2002).

Den IST-Zustand der Kindergruppe als Ausgangspunkt nehmend, steht Gruppenkonsolidierung durch gemeinsame Aktivitäten der Kinder mit den Erwachsenen zur Minderung der beobachteten Unruhe und Unkonzentriertheit im Vordergrund des pädagogischen Handelns. Zudem ergibt sich eine erwachsenenzentrierte Situation durch die Programmgestaltung des Tryouts, dessen Kernelement das Kreisspiel in der Gruppe ist, so dass zwangsläufig die Materialerprobung mit Erklärungsanleitungen lenkend ist. Außerdem sollen die Kinder in der kurzen Zeit der täglichen Beschäftigung Orientierung und Anregung in einem ansonsten wenig motivierenden Alltag finden. Das gemeinschaftliche Spiel und eine stärkere emotionale Bindung an die betreuenden Bezugspersonen sollen die Identifikation der Kinder mit dem pädagogischen Programm aufbauen helfen, aus dessen Sicherheit heraus passiver oder aktiver Widerstand unnötig wird und Lernfreude mit erhöhter Bereitschaft der Teilnahme an seine Stelle treten kann. Die Educadoras schlagen eine Brücke durch „hohe Responsivität“ (Krause ebd.:110). Jede einzelne wird Bezugsperson von fünf Kindern, auf deren Bedürfnisse sie besonders aufmerksam eingeht. Ebenso wird auf die Peer-Interaktion wertgelegt, die Peukert gemäß Piaget als den Ort beschreibt, „an dem die Notwendigkeit erfahren wird, sich gemeinsame Regeln zu geben, und schließlich auch die Einsicht, dass sie auf gegenseitiger Achtung basieren müssen, wenn sie Zusammenarbeit auf Dauer stellen sollen. In der gegenseitigen Achtung sieht Piaget die notwendige Bedingung von intellektueller wie moralischer Autonomie“ (1999:88).

Mit Integration der Meinungsäußerungen der Kinder und Wahlmöglichkeiten innerhalb des Spielangebots werden kleine Freiräume der Mitentscheidung geschaffen. Dennoch soll nach Abschluss des Laboratory Tryouts erneut über die Einbindung von autonomer Beschäftigung und stärkerer Selbstbestimmung der Kinder entschieden werden.

## **2 Laboratory Tryout – Teilversuch**

### **2.1 Setting**

Dem Testcharakter des Laboratory Tryouts entsprechend ist eine kurze Erprobungsphase von ca. drei Wochen anvisiert, auf deren Ergebnissen die Gestaltung des Pilot Tryouts aufgebaut wird. Die Gewinnung der Evaluierungsdaten erfolgt gemäß des geplanten Forschungsansatzes mit Sammlung von Observational und Judgmental Data (s. Teil I. Abschn. 1.4.2.2 u. 1.4.2.3).

Um das Tryout durchzuführen, wird der Vormittag im Comedor in vier Abschnitte aufgeteilt: 8.00h Beginn einer einstündigen Vorbereitungszeit, anschließend Empfang der Kinder. Es folgen das Tryout - ein ca. einstündiges Spielangebot mit der altersgemischten Großgruppe - sowie die Nachreflexion der Erwachsenen zur Beschäftigung, verbunden mit einer ersten Planung für den nächsten Tag.

Teammitglieder und Educadoras erhalten die vorbereitete Arbeitsmappe mit den 120 analysierten Spielen, eine Grundausrüstung mit Schreibmaterialien zur Niederschrift der Planungen und die Educadoras zusätzlich eine preisgünstige Armbanduhr. Man hätte vom CEB-Büro Altpapier und Stifte erbitten und die Wanduhr der Küche nutzen können, aber mit Übergabe der neuen Schreibsets und der Uhren sollte ein Stimulus für die ungewohnte Planungsarbeit gegeben werden.

Partizipation ist einer der Grundpfeiler der basisdemokratischen Idee des CEB-Trägers sowie des Projekts. Team und Educadoras entwerfen täglich gemeinsam das Tryout-Spielprogramm nach einem miteinander entwickelten Schema (s. Handb. Bd.1, S.35, 2. Schema).<sup>36</sup> Bei langjähriger Berufstätigkeit kommt man ohne die etwas starren Schemata aus, aber für die Educadoras des Comedors Villa Austria sind sie eine sinnvolle Orientierungshilfe.

---

<sup>36</sup> Das 1. Schema ist dem Planungshandbuch der Pädagogischen Kommission des CEB entnommen (vgl. CEB 1999).

Passend zur Absicht des Tagesplans werden neue und bekannte Spiele und Lieder zusammengestellt, z.B. Förderung der mathematischen Kompetenz „Zahlen kennen“ (s. Bsp. Handb. Bd.2, S.8-11 u. 19-23). Auf Ausgleich zwischen ruhigen und lebhaften Spielen sowie auf Abwechslung zwischen den Taxonomiekategorien der kognitiven, sozialemotionalen, psychomotorischen und kreativen Förderung wird geachtet. Maximal kommen zwei neue Spiele oder Lieder mit Wiederholungen am folgenden Tag ins Programm. Die Educadoras erproben sie bis Sicherheit zur Weitervermittlung an die Kinder gewonnen ist. Spielbeschreibungen und Tagesplanabfolge können dennoch zur Absicherung während des Tryouts in den Planungsnotizen eingesehen werden. Gemeinsam kreiert man mit Fantasie Darstellungs- und Bewegungselemente zu den Liedern.

Ein gleichbleibendes Ritual mit Begrüßungs- und Abschiedslied ist Eckpfeiler des Tryouts, um Vertrautheit und Kontinuität bei den Kindern zu etablieren. Spontane Kinderwünsche nach Spielen und Liedern sollen gegebenenfalls integriert werden können. Am dritten Tag nach Beginn der Arbeit im Comedor findet der Erkundungsgang zum Sammeln des Natur- und Recyclingmaterials statt. Werkarbeiten werden in loser Abfolge in das Spielprogramm eingebaut.

Damit der Übergang zur Mahlzeit mit einem ruhigen Abschluss des pädagogischen Angebots gelingt, bittet das Entwicklungsteam die Küchenkommission, ihre zeitliche Kalkulation für die Ausgabe der Mahlzeit täglich rechtzeitig mitzuteilen. Unter dem Eindruck der Neuerungen und der Präsenz des Entwicklungsteams wird dies versprochen. Das Team bemüht sich um gute Beziehungen zur Kommission und stattet ihr täglich einen kurzen Begrüßungsbesuch ab.

## **2.2      Evaluierungsergebnisse**

Die Durchführung des Laboratory-Tryouts ist überlagert von gruppenspezifischen und interkulturellen Kommunikationsschwierigkeiten, die das Projekt gefährden. Gegen Ende des Tryouts ergibt sich jedoch unabhängig von der Evaluierung des Spielprogramms eine veränderte Zusammenarbeitsstruktur, die die Fortführung des Projekts im Pilot Tryout sicherstellt.

### 2.2.1 Gruppendynamische Reaktionen auf das Projekt

Konkurrenzverhalten innerhalb der Gruppe sowie unterschiedliche nicaraguanische und deutsche Prägungen im Bereich von Pünktlichkeit und Verlässlichkeit treffen aufeinander und führen zu Spannungen zwischen den Educadoras und der Projektleiterin. Die Educadoras wünschen sich Qualitätssteigerung des pädagogischen Angebots, ohne dem in ihrem Arbeitsrhythmus Rechnung zu tragen. Von den 15 ersten Arbeitstagen fehlt der Educador sechs, eine der Educadoras vier Mal, und jede der Educadoras nimmt sich die Freiheit, ab und an erst nach der morgendlichen Planungsphase einzutreffen.<sup>37</sup> Demgegenüber steht die Erwartungshaltung der Projektleiterin, die einen pünktlichen Beginn als selbstverständliche Basis für die Verbesserung des Angebots betrachtet und den Zeitplan der Evaluierung durch die laufenden Verzögerungen gefährdet sieht. Sie reagiert auf das Zuspätkommen oder Nichterscheinen mit Wünschen nach Erklärungen und Entschuldigungen, die nicht erfolgen, was sie ungehalten macht und die Situation verschlimmert.

Die Tagebuchaufzeichnungen erwähnen zudem eine Vielzahl von subtilen Konfliktsituationen zwischen zwei Educadoras und dem nicaraguanischen Teammitglied<sup>38</sup>, so dass ihr Verhalten als Indikator für schwelende Unzufriedenheit gewertet wird, die jedoch in der Interaktion nicht fassbar ist. In Kenntnis der Orientierungs- und Konfliktphase zu Beginn von Gruppenprozessen (vgl. Antons 2000; Schmidbauer 1992) ist mit Anfangsspannungen gerechnet worden. Die Projektleiterin glaubte, ihnen und der Gefahr des Eurozentrismus mit hoher Dialog- und Partizipationsbereitschaft begegnen zu können. Jouhy definiert Eurozentrismus als „unreflektierte Verallgemeinerung (...) eines euro-amerikanischen Denksystems, welches sich im Laufe der euro-amerikanischen Geschichte herausgebildet hat“ (in Albert 1988:Anhang, Anm.2) und als ethnozentrische Beschränktheit: „Ethnozentrismus gilt, wie Egozentrismus, als

---

<sup>37</sup> Zuspätkommen ist bislang gesellschaftlich legitimiert und Pünktlichkeit im privaten Bereich nicht zwingend. Nicht die Industriekultur mit Stechuhr und exakter Arbeitszeit prägten die Menschen, sondern die tropische Agrargesellschaft mit ihren freieren Arbeitsrhythmen. Mit der wirtschaftlichen Integration in den Globalisierungsprozess wird Zuverlässigkeit im Arbeitsbereich notwendiger und es zeichnet sich ein stärkeres Bemühen um Vermittlung von Pünktlichkeit von Seiten der wirtschaftlich und politisch Verantwortlichen ab.

<sup>38</sup> Z.B. Das Teammitglied initiiert im Spielkreis ein gemeinsam ausgewähltes Spiel, das den Educadoras neu, dem Teammitglied bekannt ist. Nach Absprache in der Planung erklärt derjenige das Spiel den Kindern, der es kennt, die anderen unterstützen bei der Demonstration. Aber die zwei Educadoras verbleiben, trotz der abgesprochenen Aufgabenverteilung, in passiver Abwartehaltung.

negativ zu bewertende Beschränktheit, als Vorurteil gegenüber einer als universal geltenden, zeitlosen, humanen Wahrnehmung und rationalen Logik. Doch eben die Vorstellung, es gäbe einen universal gültigen Maßstab des Verständnisses von und des Umgangs mit Natur und Menschenwelt, also so etwas wie eine vorurteilsfreie Wissenschaft, die allen vorangegangenen Denk- und Bewußtseinsformen überlegen ist, diese Art des euro-amerikanischen Denkens ist selbst ethnozentrisch und befindet sich in einer tiefen Krise“ (ebd.).

Ein Gespräch aller Beteiligten über die anstehenden Probleme mit der neutralen Promotora des CEB ergibt keine Verbesserung der Situation. Die Motive für die Verweigerungen werden nicht aufgedeckt, weil Kritik, selbst wenn sie berechtigt erscheint, nicht als konstruktives Moment angenommen, sondern Rückzug kulturell verwurzelt als Konfliktlösungsmuster einem klärenden Gespräch vorgezogen wird.<sup>39</sup> Die Educadoras versichern, das Programm zu akzeptieren und weiterhin an ihm teilnehmen zu wollen, aber ihr Fehlen beginnt nach kurzer Zeit erneut. Auf Bitten der Projektleiterin findet daraufhin ein weiteres Gespräch mit der Promotora statt, diesmal ohne Entwicklungsteam. Zwei zentrale Konfliktpunkte werden geklärt. Die Educadoras und der Educador von Villa Austria hatten in die Kooperation mit dem Entwicklungsteam eingewilligt, aber die Rolle des männlichen Teammitglieds anders eingeschätzt. Er ist wie sie ein Laienerzieher und hat in ihren Augen als enger Mitarbeiter der Projektleiterin zu viel Einfluss. Der Educador sah sich in Konkurrenz zu ihm und die Position der leitenden Educadora der Kommission scheint ihnen durch ihn gefährdet, da er die Mittelpunktrolle übernommen hätte. Trotz verstärktem Bemühen der Projektleiterin um gleichberechtigtes Miteinander aller, lassen sich die Divergenzen nicht überbrücken. Der Educador und die leitende Educadora ändern ihr Verhalten nicht und kommen weiterhin nicht zuverlässig zu den Planungssitzungen. Durch ihr plötzliches endgültiges

---

<sup>39</sup> Hierfür gibt es keinen wissenschaftlichen Beleg, aber Erfahrungswerte der Mitglieder der internationalen Gemeinschaft, die in Mittel- und Lateinamerika arbeiten. In allen Phasen der eigenen Zusammenarbeit mit den Nicaraguaner(n)/innen bestätigt sich die Beobachtung. Cruz/Pöter beschreiben das Erleben der gleichen interkulturellen Differenz zwischen europäischer und lateinamerikanischer Art des Austragens von Konflikten in ihrem Projekt im Nachbarstaat El Salvador: „Ein Hindernis weiter voranzukommen, ist die Angst vor Konflikten. Das Nein-Sagen, das uns bei Begegnungen mit EuropäerInnen schrill in den Ohren klingt, ist hier verpönt. Folge einer langen Kolonialgeschichte (...). So werden Zweifel und Widerspruch häufig nicht geäußert. Die Überraschung stellt sich ein, wenn eine Lehrerin, die bei uns jahrelange begeisterte Verfechterin und Praktikerin alternativer Methoden war, eine staatliche Ernennung bekommt und geht und wir dann überrascht beobachten, wie sie ihre eigenen Kinder in die traditionelle Schule schickt“ (2000:19f.).



Fernbleiben ergibt sich für das Pilot Tryout eine Neuzusammensetzung der Mitarbeiter. Eine Educadora verbleibt in der Kommission, eine andere wechselt im Austausch mit einer Kollegin zur Küchenkommission und eine Educadora aus einem weiteren CEB-Comedor, die die umfangreichere Arbeit des Pilot Tryouts unterstützen soll, kommt von außen hinzu.

Die neue Pädagogische Kommission steht nicht in Konkurrenz zum Entwicklungsteam und ist im Verlauf des Pilot Tryouts bei der Gestaltung des Programms kreativ motiviert. Die ebenso starke anfängliche Unpünktlichkeit zwecks Mandados (Botengänge)<sup>40</sup> reduziert sich auf ein akzeptables Maß mit Einsicht in die Unentbehrlichkeit bei der Entwicklung des Programmmaterials. Erklärungen zum Fehlgrund werden bei Nachfrage gegeben. Damit kann die Projektleiterin umgehen und ihre Toleranzschwelle gegenüber dem Nichteinhalten des Zeitplans oder Störungen von Außen durch Unvorhergesehenes erhöht sich.<sup>41</sup> Sie lernt, mit dem nicaraguanischen sog. Mañana (was heute nicht klappt, kann morgen/später geregelt werden) umzugehen und seinen Wert in gewisser Weise zu schätzen, denn es erhöht die Flexibilität und verringert die Anspannung des Erfolgsdrucks, weil Lösungen mit mehr Geduld gefunden werden, ohne dass die europäisch geprägte Zielorientiertheit aufgegeben wird.

Das Verhalten der Kinder hat sich gegenüber dem Ist-Zustand nicht wesentlich verändert. Abwesenheit und Unpünktlichkeit, konfliktives Verhalten untereinander, Unkonzentriertheit und Verweigerung bei der Beteiligung am Spielprogramm sind weiterhin ungelöste Probleme. Aber die stärkere Individualbetreuung führt nach Aussage der verbliebenen Educadora zu einer leichten Modifikation des Umgangs der Kinder mit den Erwachsenen im Vergleich zur Situation vor Beginn des Laboratory

---

<sup>40</sup> Die Mandados werden für Familienmitglieder, Nachbarn oder Freunde erledigt. Z.B. kleine Einkäufe oder aber, wenn kein Zugang zum Telefon besteht, die Übermittlung von Botschaften an Verwandte oder Freunde in einem benachbarten Barrio, das zu Fuß zu erreichen ist. Da die Mandados immer zu zweit erledigt werden und man nicht eilt, fallen gleich zwei Mitarbeiterinnen für die Vorplanung des Tages aus.

<sup>41</sup> Z.B. kommt unangemeldet, da kein Telefon existiert, eine Gruppe Amerikanerinnen und schenkt Buntstifte und Malpapier. Trotz Vorstellen des kostenfreien Projekts wollen sie ad hoc mit den Kindern malen und spielen, was diese verständlicherweise begeistert annehmen. Man hätte mit einer Verweigerung ihre positiven Absichten enttäuscht, und da sie wichtig für die finanzielle Unterstützung des CEB sind, kann ihnen ihr Engagement nicht verwehrt werden. Danach ist es schwierig, mit den Kindern auf die Arbeit mit Natur- und Recyclingmaterial zurückzukommen und sie zu überzeugen, dass im Projekt die Buntstifte keine Verwendung finden können. Mit dem Kompromiss, sie an den Samstagen, an denen Essensausgabe ohne pädagogisches Programm stattfindet, auszuhändigen, kann die Arbeit fortgeführt werden.

Tryouts. Sie sind offener und vertrauensvoller, Begrüßungen beginnen mit Umarmungen, Körperkontakt wird gesucht und beim täglichen Abschluss des Programms hören die Kinder auf die Educadoras und folgen relativ ruhig der Bitte, sich fürs Händewaschen anzustellen. Auch der Wechsel zu den neuen Educadoras ist unproblematisch und der Prozess der Integration kann fortgesetzt werden. Die Kinder kennen die eine der Educadoras von den Mahlzeiten und aus der Nachbarschaft, sie hat eine Schwester in der Kindergruppe. Auch an die neue Educadora gewöhnen sie sich schnell, weil sie einen sehr freundlichen Umgang mit ihnen hat. Bedauerlich ist, dass nur noch das männliche Teammitglied als Bezugsperson und zur Identifikation für die Jungen bleibt. Besonders erfreulich ist das Gelingen des Einbezugs eines vierjährigen Mädchens, das sich bei Beginn des täglichen Programms unter einem Tisch versteckte und nicht hervorzulocken war. Am Ende der drei Wochen beteiligt es sich noch nicht kontinuierlich, aber krabbelt auch nicht mehr unter den Tisch, sondern wartet auf einer Bank bis eine Aktivität angeboten wird, die ihr zusagt.

### **2.2.2 Reaktionen auf das Spielprogramm**

Die Beobachtungen zum Spielprogramm-Tryout zeigen von Seiten der Kinder lebhaftes Interesse, gute Konzentration und Freude beim Einsatz der Lieder mit begleitender Mimik und Gestik, beim Angebot der Werkarbeiten und Engagement beim Erkundigungsgang. Dagegen steht, dass Spiele und Lieder zwar wie geplant begonnen werden, aber schon nach ca. 15 Minuten starke Unruhe und Unkonzentriertheit einsetzen. Belastend für den Verlauf des Angebots ist das nach wenigen Tagen gezeigte Desinteresse dreier Jungen und zweier Mädchen. Sie verlassen den Spielkreis und sind nicht zu bewegen mitzumachen. Sie kommen weiterhin täglich, stören im Hintergrund, was die Unkonzentriertheit der beim Spiel verbliebenen Kinder erhöht. Nur beim Werkangebot integrieren sie sich erneut in die Gruppe.

Die Nachreflexion von Team und Educadoras interpretiert die Unruhe und das Ausscheren aus der Gruppe als Ausdrucksform von Überforderung, weil die Kinder bis dato ein strukturiertes Programm über einen längeren Zeitraum nicht gewohnt sind. Anhaltendes Fehlen und Zuspätkommen kann mit ungenügender Information der Eltern über die Neuerung des Angebots und somit fehlendem Anreiz, die Kinder pünktlich und

regelmäßig zu schicken, erklärt werden, aber die Judgmental Data der Kinder geben Aufschluss über die eigentliche Ursache ihres Verhaltens.

Nach jedem Spiel oder einer Werkarbeit wurden die Kinder zur Sammlung der Judgmental Data in der Gruppe gefragt:

„Gefiel dir das Spiel/die Werkarbeit?“ (¿Te gustó el juego/la manualidad?).

Die Antworten lauteten - Wiederholungen bzw. ähnliche Formulierungen inbegriffen: „Ich will nicht nur spielen, die Spiele sind langweilig, ich will schreiben, ich will was anderes machen (als spielen), das macht Spaß (Bezug auf Bilderlegen mit Kronkorken)“. Fragen wie: „Machen wir noch mehr Ketten (Werkarbeit aus Plastikröhrchen), wann machen wir wieder was (Bezug auf Werkarbeiten), wann machen wir wieder einen Ausflug, warum malen wir nicht?“ stehen neben Zustimmung- und Missfallenskundgebungen zu den Spielen.

Die Judgmental Data erbringen ein unerwartetes Ergebnis: Ein reines Spielprogramm befriedigt die Kinder nicht genügend. Ihre Meinungen sind Indikatoren für die unzureichende Attraktivität der angebotenen Spiele als zentralem Fördermittel. Sie sind ein Plädoyer zugunsten einer größeren Variationsbreite der Aktivitäten und Ausdruck eines stärker sachgebundenen Interesses am Lernen.<sup>42</sup> Kritisch wird gefragt, ob die Kinder mehr Begeisterung gezeigt hätten, wenn das in der Spielesammlung zusammengetragene Material um die von Krenz genannten Spielformen wie „Entdeckungs- und Wahrnehmungsspiele, Gestaltungs- und Geschicklichkeitsspiele, Konstruktions- und Bauspiele, Steck- und Strategiespiele, (...) Finger- und Handpuppenspiele, Schatten- und Marionettenspiele, darstellendes Spiel und Interaktionsspiele, Aggressionsspiele zum Austoben und Ruhe-Meditationsspiele, Rollen- und Emotionsspiele, Imitations- und spannende Planspiele, Märchen- und Mobilitätsspiele“ (in Kindergartenpädagogik digital 2001:4) ergänzt worden wäre. Aber selbst bei Aufstockung des Programms um diese Spielformen wäre dem Interesse der Kinder am Malen, an der Schriftsprache und

---

<sup>42</sup> Ein psychosozialer Erklärungshintergrund des Desinteresses gegenüber dem ausschließlichen Spiel, der sich nicht in den Äußerungen manifestierte und bislang nicht wissenschaftlich erhärtet ist, aber den Lernwunsch der Kinder zusätzlich verständlich macht, könnte sich aus ihrer Lebenswirklichkeit ergeben. Sie sind im familiären Umfeld intensiv mit existentiellen Problemen wie Arbeitslosigkeit der Eltern und durch ihnen zugetragene Verantwortung wie z.B. Beaufsichtigung von Geschwistern, Mithilfe im Haushalt etc. konfrontiert und erleben einen Rollenkonflikt zwischen Kindsein und Nähe zur Erwachsenenwelt, so dass eine Identifikation mit Letzterer ein Einlassen auf das reine Spiel als unattraktiv erscheinen lässt, zumal sie in ihrer Freizeit genügend Spielfreiräume haben (mdl. Reflexion von Arias-Koch/Erzieherin mit ECCD Erfahrung).

dem Erwerb von Sachkenntnissen weiterhin nicht genügend Rechnung getragen worden. Trotz des körperlich geschwächten Zustandes durch Mangel- und Unterernährung, ein Zustand, der mit Teilnahme an den ausgewogenen Mahlzeiten langfristig ausgeglichen wird, ist der intrinsische Wunsch der Kinder groß, zu lernen und handwerklichen Beschäftigungen nachzugehen.

### **2.3 Schlussfolgerungen**

Observational und Judgmental Data zeigen, dass neben der Umbesetzung der Pädagogischen Kommission, eine Änderung der Kindergrößgruppe sowie signifikante Modifikationen des Syllabus und der Materialgestaltung für das Pilot Tryout dringend notwendig sind.

Der Anspruch, die Kinder allein über das Spielprogramm zu fördern, wird aufgegeben, obwohl er für das Konzept der pädagogischen Arbeit ohne Kosten plausibel erschien. Konsequenterweise erfolgt die Erweiterung des Programms zugunsten eines themenbezogenen Curriculums, in dem die Spiel- und Liedelemente integriert werden und das Werkrepertoire wesentlich erweitert ist.

Eine weitere Änderung wird mit der Teilung der Kindergrößgruppe in zwei Untergruppen vorgenommen, eine für 3-4Jährige und die Tryout-Gruppe mit 5-6Jährigen. Dies geschieht mit dem Einverständnis der Promotora des CEB, um verbesserte Vorbedingungen zum konzentrierten Arbeiten zu schaffen. Die Gruppenteilung nähert sich damit der altersgetrennten Betreuung der formalen Vorschulen. Zur Kerngruppe werden vier Vierjährige, deren aufgeschlossene Lebendigkeit während des Laboratory Tryouts beobachtet wurde, ein Siebenjähriger und eine Achtjährige aus der begleitenden Geschwistergruppe, die Förderung gebrauchen können, hinzugenommen. 15 Kinder bilden die Projektgruppe des Pilot Tryouts.

### **2.4 Tentative Kit - Modifizierte Versuchsversion des Programms**

Das themenorientierte Konzept ist eine neue Herausforderung an Entwicklungsteam und Educadoras. Man benötigt für die Lern- und Sachaktivitäten eine breite Palette didaktischer Elemente neben den Spielen, Liedern und Werkarbeiten. Ein Rahmenplan für

das „Spiel- und Lernprogramm ohne Kosten“ mit der entsprechenden Erweiterung der Programmziele, der Inhaltsgestaltung und der Lehr- und Lernmethoden wird entworfen. Seine Ausgestaltung vollzieht sich im Verlauf des Pilot Tryouts gemäß Lewy: “An important characteristic of the tryout is that it can be conducted before all the elements of the program are fully completed (...) Moreover, very often the teachers` guide is prepared simultaneously with preliminary tryout of the material and with the cooperation of the tryout teachers” (1977:63).

### **2.4.1     Erweiterte Programmziele**

Die Leitziele und das Grobziel des kreativen Kompetenzbereichs gelten unverändert für das erweiterte Curriculum. Die Grobziele der übrigen Kompetenzbereiche werden um Lern- und Sachelemente ergänzt.

## **OBJECTIVES - ERWEITERTE GROBZIELE**

### **Kognitive Kompetenzen**

Die für das Spielprogramm definierten Kompetenzen werden erweitert:

- Die Kinder sollen anhand des Spiel- und Lernprogramms ohne Kosten erste Kenntnisse in der Schriftsprache und im Lesebereich erwerben können.
- Die Kinder sollen mit den Bereichen der Körperhygiene, Umwelterziehung und einfachen naturwissenschaftlichen Kenntnissen vertraut gemacht werden, so dass ein erstes Bewusstsein für die Themen geweckt wird und der Kenntniserwerb im zukünftigen Unterricht leichter fällt.
- Die Kinder sollen die wichtigsten Regeln des Verkehrs innerhalb der Themeneinheit Verkehrserziehung kennen lernen, um dem steigenden Verkehr in Nicaragua nicht schutzlos ausgeliefert zu sein.
- Die Kinder sollen im Rollenspiel an die modernen Kommunikationsmittel herangeführt werden, um sich an einen selbstverständlichen Umgang für zukünftige persönliche und berufliche Nutzung zu gewöhnen.

### **Psychosoziale Kompetenzen**

Die für das Spielprogramm definierten Kompetenzen werden erweitert:

- Die Kinder sollen durch Aktivitäten mit dem Sinn der wichtigsten nicaraguanischen Feiertage vertraut gemacht werden, um ihre kulturellen Wurzeln kennen zu lernen und die Feste der Erwachsenen zu verstehen.

### **Psychomotorische Kompetenzen**

Die für das Spielprogramm definierten Kompetenzen werden erweitert:

- Die Kinder sollen durch gezielte und regelmäßige Bewegungsübungen Sicherheit in grobmotorischen Abläufen gewinnen.

## **2.4.2 Themenorientierte Inhalts- und Materialgestaltung**

Die erweiterte themenorientierte Inhalts- und Materialgestaltung des Programms entspricht den pädagogischen Richtungen, die das Lerninteresse gegenüber der Spielkomponente in den Mittelpunkt des Interesses rücken, ohne sie völlig außer Acht zu lassen. Dies geschieht im Sinn der Forschungsergebnisse Donata Elschenbroichs, niedergelegt in „Weltwissen der Siebenjährigen“ (2001)<sup>43</sup>, des Active Learning-Konzepts der amerikanischen High/Scope Educational Research Foundation, die die Forschungen Piagets einbezieht (vgl. CG on ECCD digital 2001:1) und der Montessori-Pädagogik (vgl. Eichelberger 1999; Montessori/Becker-Textor 1995; Hellmich/Teigeler 1992; Montessori 1991/1950; Schmutzler 1991; Hellbrügge 1977; Stendler-Lavetti 1976).<sup>44</sup>

Elschenbroichs Forschungsergebnisse untermauern die Ergebnisse des Laboratory Try-outs: „was als kindgemäß angesehen wird, das ist oft unterfordernd“ (ebd.:94) oder „kein Kind will nur spielen“ (Braun in ebd.:82) und bestätigen den Forscher- und

---

<sup>43</sup> Basierend auf einer Studie mit dem Deutschen Jugendinstitut von 1996-1999.

<sup>44</sup> „Von der Pädagogik Maria Montessoris sind seit ihrer ersten Konzeption 1907 in der Casa di Bambini in St. Lorenzo bei Rom während dieses Jahrhunderts (das 20. Jhd., d. Verf.) sich stetig steigende Impulse ausgegangen“ (Röhrs in Röhrs/Lenhart 1994:227). Man kann von ihr „als Glied einer Art Weltpädagogik“ (ebd.) sprechen und sie findet Anwendung gleichermaßen in Industrienationen wie in Ländern der Dritten Welt.

---

Wissensdrang aller Kinder. Elschenbroich stellt einen „Kanon des Weltwissens“<sup>45</sup> auf, der nicht als Festlegung zu verstehen ist, sondern „mehr als Spirale als geschlossener Kreis (...), als Angebot, als Möglichkeit“ (ebd.:44), den sie in einem „Panorama des Weltwissens“ (ebd.:28) und in „Bildungsminiaturen“ (ebd.:157) entwirft. Obwohl sie deutsche Verhältnisse in der Vorschulpädagogik zum Forschungsgegenstand machte und einige Formulierungen spezifisch aus den Gegebenheiten wohlhabender Länder erwachsen<sup>46</sup>, lassen sich ihre Aussagen im Kern universal verstehen und als Ermutigung aller Kinder, ihr Sachwissen zu erweitern, ansehen. Ein unerschrockenes Forschen über technische und naturwissenschaftliche Phänomene soll ihnen eingeräumt werden (vgl. ebd.:83) und „jedes siebenjährige Kind sollte sagen können: Das kann ich ziemlich gut, denn ich habe es geübt. Das möchte ich können. Das werde ich üben“ (ebd.:193).

Ebenso greift das High/Scope Early Childhood Education Model Curriculum mit dem Active Learning-Konzept die Bereitschaft der Kinder zur interessierten Auseinandersetzung mit ihrer Umwelt auf. Auf Basis der entwicklungspsychologischen Forschungen Piagets und der Philosophie des Reformpädagogen Dewey (vgl. CG on ECCD digital ebd.:2) wird ein vom Erwachsenen vorzubereitender Prozess eingeleitet, in dem das Kind die Chance erhält, vier Elemente umzusetzen: “direct action on objects , reflection on actions, intrinsic motivation, invention, and generativity, and problem solving” (ebd.:2). Die in “direct actions on objects” dem Material gewidmete Aufmerksamkeit betont das Zusammenspiel von Lernerfahrung und Umgang mit Materialien, ein Faktor, der in der Tradition der Montessori-Pädagogik steht und dem das „Spiel- und Lernprogramm ohne Kosten“ ebenso große Bedeutung beimisst: “Active learning depends on the use of materials...natural and found materials, household objects, toys, equipment, and tools. Active learning begins as young children manipulate objects, using their bodies and all their senses to find out about the objects” (ebd.:2). High/Scope empfiehlt neben der Bereitstellung von Werkzeugen und Objekten des täglichen

---

<sup>45</sup> Geistiger Vater dieses Konzepts ist Johann Amos Comenius, der 1658 sein „Orbis Sensualium Pictus“ für Kinder verfasste, „ein Kanon des Wissenswertes, der Realien, aber auch der Formen des menschlichen Zusammenlebens“ (ebd.:39).

<sup>46</sup> Z.B. “Jedes Siebenjährige sollte ein Ich-als-Kind-Buch haben. Es sollte ein berühmtes Selbstportrait gesehen haben. Es sollte sein Selbstportrait gemalt und gerahmt haben. Vielleicht auf Goldgrund“ (ebd.:162). Der Transfer für Kinder in armen Verhältnissen, denen weder ein Fotoalbum noch ein Museumsbesuch zugänglich ist, kann z.B. in den Selbstwert steigernden Geburtstagsaktivitäten (s. Handb. Bd.4, S.44f.) oder im Nachfahren der Körperumrisse mit Recyclingmaterialien (s. Handb. Bd.4, S.5), verbunden mit einem Gespräch über die Bedeutung des eigenen Körpers, erfolgen.

Gebrauchs die Verwendung von Natur- und Recyclingmaterial: “Natural materials like shells, acorns, and pinecones and found materials like cardboard boxes and toilet-paper tubes appeal to children because they can be used in many different ways for many different purposes. And they appeal to adults because they are easily accessible, plentiful, and often free” (ebd.:9).

Das selbstbestimmte Lernen mit Materialien wurde durch Maria Montessori mit dem von ihr entwickelten didaktischen Material in die Vorschulerziehung eingeführt (vgl. Lenhart 2001:12178) und Eichelberger beschreibt: „Mit Hilfe des Entwicklungsmaterials ist es den Kindern möglich, ihre intellektuellen, psychischen und motorischen Fähigkeiten zu entwickeln (...). Kinder können mit diesen Materialien selbständig arbeiten und lernen“ (1999:33). Das komplexe System des Selbstlernens nach den mit allen Materialgruppen gleichbleibenden Prinzipien der „Isolation der Schwierigkeiten“, des „Merkmals der Ästhetik“ und des „Merkmals der Selbstkontrolle“ (ebd.) lässt sich im Projekt nur bedingt in seiner ursprünglichen Bedeutung realisieren. Dennoch kann eine Basis für die pädagogische Arbeit mit Natur- und Recyclingmaterial mit der vereinfachten Adaption von Montessori-Materialien an das kostenfreie didaktische Material geschaffen werden (z.B. s. Handb. Bd.2, S.44).<sup>47</sup>

Die Inhalte der Themeneinheiten sind dem zum Zeitpunkt der Projektdurchführung gültigen Handbuch für die 3.Vorschulstufe “Preescolares comunitarios – Manual del Educador para el trabajo con niños” (MED 1996) entlehnt und durch als wichtig erachtete Sachbereiche ergänzt.<sup>48</sup> In ihm erfolgt die Anordnung einzelner Lernelemente nicht nach Themeneinheiten, sondern per Integration in verschiedene Kapitel. Z.B. finden sich Übungen zu Farben, Zahlen, Wortbildungen oder zu Gegensatzpaaren in den Kapiteln Gesundheit (La Salud), Familie (La Familia) und Gemeinschaft (La Comunidad) (vgl.ebd.:45, 46, 54, 73, 107). Das Projekt übernimmt diese Systematik

---

<sup>47</sup> Einen Vorläufer für die Erstellung didaktischen Materials aus Natur- und Recyclingmaterial gab es in Kolumbien. Mit vom Erziehungsministerium vorgegebenen Produktionslinien wurde naturkundliches Anschauungsmaterial für die obere Primarstufe entwickelt. Leider hat man das Projekt nicht weiter verfolgt, da die Herstellung sehr aufwendig war und es nach Nutzung Probleme mit der Entsorgung gab (mdl. Information Bergmann/GTZ).

<sup>48</sup> Aus dem nach Abschluss des Tryouts veröffentlichten Handbuch “Preescolares Comunitarias – Guía Curricular” (MECD 2000) sind die Themen “Derechos de los Niños y Niñas” (Rechte des Kindes) und “Cortesía” (Höflichkeit/ Anstand) ohne Evaluierung, aber didaktisch entsprechend den Ergebnissen des Pilot- Tryouts, und das Layout in Übereinstimmung mit dem Field Tryout, in das Handbuch eingefügt worden (s. Handb. Bd.2, S.86-88).



nicht, obwohl sie aus pädagogischer Sicht akzeptiert ist. Das Angebot wird nach neu geschaffenen Themeneinheiten organisiert. Die Bündelung der Lerneinheiten ermöglicht die Evaluierung verschiedener didaktischer Elemente zu den jeweiligen Themen. Bei Eignung werden sie ins Handbuch aufgenommen, so dass die zukünftigen Benutzer/innen das für ihre Kindergruppe adäquate Angebot auswählen können.

Es entstehen die Einheiten Grundwissen (Aprendizaje), Spracherziehung (Lenguaje), Familie und Gemeinschaft (Familia y Comunidad), Verkehrserziehung (Educación vial), Umwelterziehung und Sachkunde (Educación ambiental y Ciencias), Körper- und Hygieneerziehung (Cuerpo e Higiene) und als letztes Kapitel Feste und Spiele (Fiestas y Juegos divertidos) (s. Handb. Bd.1, Contenido), dessen Inhalte entsprechend den Feiertagen und Geburtstagen in die Beschäftigungen mit den übrigen Themen eingeschoben werden. Desgleichen geschieht aufgrund des Evaluierungsergebnisses mit den wesentlich erweiterten Werkarbeiten. Angeregt durch Veröffentlichungen wie "Manualidades con la Naturaleza" (Pavía 1996) bietet man den Kindern leichtere und kompliziertere Werkarbeiten an und bezieht sie bei der Erstellung von einfachem didaktischen Material ein, um ihrer Werkfreude Rechnung zu tragen.

Einzelne Themenelemente könnten Widerspruch auslösen, z.B. Moderne Kommunikationsmittel (Modernos medios de comunicación), die für Kinder abgelegener Regionen Nicaraguas als nicht relevant oder als nicht adäquat für Vorschulerziehung angesehen werden könnten oder, wie das Erlernen der Schriftsprache (Primeros pasos de escritura) als verfrüht eingeschätzt werden. Begründungen zum Einbezug in das Programm, Innovationen und Abweichungen vom nicaraguanischen Syllabus finden sich bei der Beschreibung der Themen in der "Revised Version" (Lewy 1991:440) des Programms, die nach Abschluss des Pilot Tryouts für das Field Tryout erstellt wird (s. Teil II Abschn. 3.4).

Die in der Spielesammlung erfassten Spiele behalten ihre Bedeutung als unabdingbare Helfer zur Erweiterung und Stabilisierung der kindlichen Kompetenzen und Vermittler von Vergnügen und Entspannung, werden aber einer erneuten Revision unterzogen und ihrem Inhalt gemäss den Themen zugeordnet. Einige Spiele lassen sich nicht eindeutig themenspezifisch definieren, aber Pausen im Programmablauf und Feste bieten

Gelegenheit, Spiele nicht absichtsorientiert einzusetzen. Spiele oder Lieder, die nicht unbedingt dem Niveau eines pädagogisch anspruchsvollen Programms entsprechen (z.B. Sota, sota ganga, Handb. Bd.4, S.35), werden der nicaraguanischen Tradition wegen nicht ausgesondert. Spiele, die zu mehreren Themen passen, werden wiederholt eingesetzt. Lieder mit ihren darstellenden Elementen nehmen weiterhin ihren zentralen Platz ein. Vervollständigt werden sie durch mit den Kindern hergestellte Instrumente aus Flaschen, Gläsern etc., die das rhythmische Gefühl verstärken helfen (s. Handb. Bd.1, S.8f.).

Das Spielrepertoire erfährt einen Zugewinn durch Rollen- und Handpuppenspiele, die themenorientiert einen neuen sozialen Aspekt in die Arbeit bringen: „Rollenspiele haben ihren motivationalen Sinn darin, das soziale Zusammenleben und die hervorstechenden Formen dieses Zusammenlebens aktiv nachzugestalten mit dem Ziel, sich selbst als Erwachsener in dieser oder jener typischen Rolle wenigstens vorübergehend zu erleben“ (Mogel 1994:106). Handpuppen „haben die Kraft der Symbolisierung, der Imaginierung und der Identifikation“ (Heitkämper 2000:150). Aber ebenso tragen sie zum intrinsisch-motivationalen Lernprozess bei. „Die Puppe kann ein Panorama von (moralischen) Belehrungen, praktischen Handlungen, kritischen Stellungnahmen, kreativen Welten eröffnen, die anders darstellerisch und didaktisch nicht zu vermitteln sind (...). Durch Repräsentanz der Figur als Ebene höherer Ordnung lernt das Kind, ihr Geheimnisse und Tabus anzuvertrauen, d.h. es traut sich zu ungewöhnlichen, befreienden, kreativen Aussagen; seine Sprech-, Ausdrucks-, Vortragskompetenz werden erhöht“ (ebd). Den sozialen Aspekt ergänzend, werden Rollenspiele und Handpuppenspiele neben den Spielliedern, die ihren sprachfördernden Anteil im Laboratory Tryout vertreten hatten, als wichtige Elemente zur Aufhebung der Sprachhemmungen, mit denen die Mehrheit der Kinder im Comedor zu kämpfen hat, angesehen. Es werden Vorschläge für Rollen- und Handpuppenspiele und zur Erstellung von Handpuppen erarbeitet (s. Handb. Bd.1, S.21ff.; Bd.2, S.77ff.).

Der Rückgriff auf deutsches Low Cost-Spielangebot (vgl. Reinhard 1999; Hering 1997; Wiczorek 1996) wird, abgesehen von einer Ausnahme zum Thema Umwelterziehung (vgl. Zimmer 1995 in Handb. Bd.3, S.38), trotz seiner Qualität bewusst vermieden, um den kulturspezifischen Charakter des Projekts für Nicaragua zu erhalten. Ebenso wird

nur wenig Spielzeug angefertigt. Ausnahmen sind zwei Arten von Puppenhäusern, Stab- und Handpuppen, Figuren und Geschirr aus Ton zum Thema Familie und Autos für die Verkehrserziehung. Man hätte sich in die weltweite Kreativität in diesem Feld einfügen und Spielzeug wie Autos aus Blechdosen und Draht (vgl. Strecker/Trupp 1999:15f.), Brettspiele mit Karton und Steinchen (vgl. UNICEF 1982:91), Puzzles aus Karton (vgl. Collado 1981:31) oder - wie die Frauen aus dem Township von Kapstadt - Spielzeug aus alten Strumpfhosen, Plastikflaschen, Bambusstecken, Joghurtbechern etc. (vgl. Hopfer 1989:17) herstellen können. An Bedarf von Seiten der Kinder und an Interesse der Educadoras und der Teammitglieder sowie an Anleitungen (vgl. Stöcklin-Meier 2000; Jaffke 1997; Schwarz 1991; UNICEF ebd.; Collado ebd.) hätte es nicht gemangelt, aber die zur Verfügung stehende Zeit reichte nur zur Entwicklung des didaktischen Materials und der Werkarbeiten.

### **2.4.3 Erweiterte Lehr- und Lernmethode**

Die Variationsbreite des themenorientierten Angebots eröffnet ein wesentlich differenzierteres pädagogisches Handeln als während der Präsentation des Spielangebots im Laboratory Tryout. Der Intention, die Autonomie der Kinder zu fördern, wie sie vor Beginn des Projekts bestand, soll mit dem Alternieren von lenkenden und zur Selbstständigkeit führenden Schritten nachgekommen werden. Den erwachsenenzentrierten Erklärungen zu den Spiel-, Lern- und Sachaktivitäten folgen Aktionen mit den didaktischen Materialien, die die Kinder weitgehend unabhängig, bzw. von den Erwachsenen begleitend unterstützt, ausführen können, dem Grundsatz von Montessori „Hilf mir, es selbst zu tun“ (Becker-Textor in Montessori 1995:9) so nahe wie möglich kommend.

Weiterhin sollen die Natur- und Recyclingmaterialien und das im Tryout erprobte didaktische Material während der Vormittage in einer Ecke des Raumes den Kindern zur Verfügung stehen. Dies geschieht in Anlehnung an die Interest Areas, damit die Kinder, unabhängig vom Hauptangebot des Pilot Tryouts, nach eigenem Interesse und Wunsch auf sie zurückgreifen und ihre erworbenen Kenntnisse vertiefen können.

### **3 Pilot Tryout - Vorversuch**

#### **3.1 Setting**

Das Schul-Pilot Tryout sieht die Evaluierung des veränderten Materialkits mit mehreren Schulklassen vor, durchgeführt von Teammitgliedern oder dem Projekt wohlwollend gegenüberstehenden Kollegen: “The preliminary tryout (Pilot Tryout in Lewy 1991:440, d. Verf.) is conducted on a small sample made up of 4-6 classes” (Lewy 1977:62). Lehrende sind Teammitglieder oder jemand “who is a sympathetic co-worker of the team, to avoid the danger of novel features of the program being refuted by adverse critics before they have had a chance of being thoroughly examined in a large sample of students” (ebd.). Entwicklung und Erprobung des themenorientierten Materialkits erfolgen zum einen mit der aus der Großgruppe herausgelösten Vorschulgruppe des Comedors Villa Austria und zum anderen mit der eigens gegründeten Vorschulinitiative des Barrios Villa Fraternidad.

Zum Zug kommt das Grundprinzip des Lewyschen Tryouts, die hohe Flexibilität in Entwicklung und Evaluierung. “An important characteristic of the tryout is that it can be conducted before all the elements of the program are fully completed. At this stage, it may be sufficient to reproduce the textbook in mimeographed form and to use provisional hand-made equipment” (ebd.:63).

Im COMEDOR VILLA AUSTRIA schließt sich die Arbeit unmittelbar an das Laboratory Tryout für die neun verbleibenden Monate bis zum Abschluss des formalen Schuljahres an. Mit dem Entwicklungsteam und der umgebildeten Pädagogischen Kommission wird der begonnene Rhythmus, bestehend aus Vorbereitung des Tagesprogramms, Tryout mit den Kindern, anschließende Reflexion und erste Planungen für den folgenden Tag, beibehalten. Die tägliche Planung geschieht gemeinsam für die Tryout-Vorschulgruppe und die Gruppe der 3-4Jährigen, um ihre Educadora nicht zu isolieren und Programmanteile, die für die Kleineren geeignet scheinen, zu den altersgerechten Spielen und Liedern, die sie von Fortbildungen des CEB kennt, hinzuzufügen. Man beschließt abwechselnden Aufenthalt der Gruppen im Außen- oder Innenbereich des Comedors. Die Küchenkommission ist bereit, die Gruppe der 3-

4Jährigen an ihren Kindertischen bis zum Zeitpunkt der Essensausteilung Werkarbeiten ausführen zu lassen. Von der räumlichen Trennung verspricht man sich die Erhöhung der Konzentration der Kinder beider Gruppen. Wenn organisatorisch nicht anders machbar, arbeiten beide Gruppen im Großraum, optisch getrennt durch eine symbolische Aufteilung mit den vorhandenen Bänken.

Zur Verbesserung der Arbeitsbedingungen organisiert die Promotora des CEB Kindertische und -Stühle. Für das Projekt wäre eine Fortsetzung der Arbeit auf dem Fußboden, ohne Kindermöbel, sinnvoller gewesen, weil sie der exemplarischen Erprobung des Programms für ärmste ECCD-Zentren stärker entsprochen hätte. Aber der Ausstattungsgewinn für die Zeit nach Abschluss des Projekts ist groß. Also wird die Realisierung des Aspekts im Tryout in Villa Fraternidad anvisiert.

Eine weitere Unterstützung der Arbeit erhofft man sich durch die Vorstellung des Projekts auf einem der Versammlungsabende der Eltern und Verantwortlichen des Comedors. Das geweckte Interesse der Eltern soll zu einer pünktlichen und geregelten Teilnahme ihrer Kinder beitragen. Zusätzlich gewinnt man durch Hausbesuche der Projektleiterin das Einverständnis einiger Mütter, ihre bisher unpünktlichen Kinder vor Beginn des Programms von den Educadoras von zuhause abholen zu dürfen.

Die Themenorientierung und der Wunsch der Kinder nach vermehrter handwerklicher Betätigung erfordern das kreative Schaffen von didaktischem Anschauungsmaterial und Werkarbeiten. Da dies an den Vormittagen allein nicht machbar ist, entwickelt das Team außerhalb der Comedor-Zeit Vorschläge, die am nächsten Tag den Educadoras zur Begutachtung präsentiert und mit ihren Anregungen und Änderungsideen ins Tryout integriert werden. Diese organisatorische Aufteilung umgeht Lewys Befürchtung, dass durch die Fertigstellung von neuem Material zu viele Unterbrechungen des Tryouts entstehen (vgl. 1991:440). Alle Beteiligten, einschließlich der Kinder, werden gebeten über das vorhandene Material hinaus Natur- und Recyclingmaterial zu sammeln. Dem Appell, auf diese Weise zum Gelingen des Projekts beizutragen, wird bereitwillig nachgekommen.

Das Setting für das Pilot Tryout mit der Vorschulinitiative im Barrio VILLA FRATERNIDAD wird aufgrund der Ergebnisse des Tryouts im Comedor Villa Austria geändert. Die Durchführung obliegt jetzt dem Team-Educador und der Educadora, die während des Tryouts in Villa Austria nur im Hintergrund an der Materialerstellung beteiligt war. Die Beobachtung übernimmt eine am Projekt interessierte junge Frau aus dem Barrio, die in einer kurzen Beobachterschulung durch die Projektleiterin auf mögliche Beobachtungsfehler hingewiesen wird. Die geänderte Teamzusammenstellung nähert sich der Intention Lewys, die Erprobung mit unabhängigen, aber dem Projekt wohl-gesonnenen Personen durchzuführen (vgl. 1977:62). Die Projektleiterin plant und reflektiert mit dem Team das tägliche Programm, ist aber nicht wie in Villa Austria ständig präsent, sondern kommt zweimal wöchentlich, um sich vor Ort ein Bild vom Tryout Verlauf zu machen.

Die Educadora stammt aus dem Barrio und organisierte die Zusammenstellung der elfköpfigen 4-7-jährigen Kindergruppe. Ein Vorbereitungstreffen mit den Eltern zeigt deren Zufriedenheit über das Projekt, weil ihnen eine ausreichende Förderung ihrer Kinder fehlt. Sie sagen Unterstützung beim zuverlässigen Schicken der Kinder zum täglichen Angebot sowie beim Sammeln von Recyclingmaterial zu.

Von vornherein wird ein zweistündiges Programm, unterbrochen durch eine "Merienda" (kleine Zwischenmahlzeit), angeboten. Zur erneuten Evaluierung kommt eine Auswahl der Lern- und Sachthemen jeden Themenblocks, für die dem Team eine Kontroll-evaluierung notwendig erscheint. Die äußeren Bedingungen, in denen das Tryout stattfindet, ähneln trotz des städtischen Umfelds einer armen, ländlichen Gegend. Der Raum hat keine Kindertische und Bänke, was die Erprobung des Materials wie geplant ohne diese Hilfsmittel ermöglicht. Ein großer baumbestandener Platz aus fest-getretenem Lehm dient der Durchführung möglichst vieler Angebote im Freien und dem Sammeln der nötigen Naturmaterialien.

Lewy sucht im Pilot Tryout das Urteil verschiedener Personen. "The evaluators seek a wide variety of evidence and are interested in gathering the opinions and reactions of various persons" (1977:62). Dieser Evaluierungsanteil wird im Projekt vom Pilot- ins Field Tryout verlegt. Um beim Projekt Tryout die Reaktion verschiedener Personen

einzuholen, müssten Kollegen aus anderen Stadtteilen in den Comedor oder zur Vorschulinitiative kommen und das Programm über einen längeren Zeitraum beobachten. Wegen der Entfernungen im Land ist dieser Weg nicht realisierbar. Im Gegensatz zur Schule, in der in mehreren Klassen parallel Erprobungen des Materials und Stellungnahmen verschiedener Lehrer unmittelbar vor Ort erfolgen können, arbeiten die Educadoras in weit auseinanderliegenden auf die Barrios der Städte oder auf die Dörfer verteilten ECCD-Zentren. Sie erfahren von den Aktivitäten ihrer Kollegen hauptsächlich über gemeinsame Veranstaltungen. Für das Field Tryout ist die Präsentation des Materials vor einer größeren Population von Educadoras in eigens hierfür organisierten Fortbildungen vorgesehen. Damit lässt sich das Einholen der Urteile unproblematisch nachholen.

Im Tryout wird der semistrukturierte Beobachtungsbogen des Laboratory Tryouts weiterhin eingesetzt, ergänzt durch den Bereich Lern- und Sachthemen (Actividades). Die Fotodokumentation wird fortgeführt, aber die Tagebuchnotizen der Projektleiterin nach kurzer Zeit des Tryouts in Villa Austria eingestellt, da die neue Pädagogische Kommission relativ zuverlässig und aktiv am Geschehen teilnimmt und sich sachorientiertes Arbeiten anbahnt.

Das Anforderungsprofil an das Programm, entsprechend der von Lewy aufgestellten Fragen zur Rezeption des Programms, kann durch die mit der Beobachtung gewonnenen Observation Data überprüft werden: "Can they (die Kinder, d. Verf.) cope with the assignments they are given? Do they participate in the scheduled activities? What specific learning activities are difficult for the learner? What portion of the programme should be presented in a simpler form? Where are more exercises and repetitions needed? What can be eliminated from the programme without much loss?" (Lewy 1977:62). Die Judgmental Data werden wie im Laboratory Tryout mit der Frage „Gefiel dir das Spiel/ die Aktivität/ die Werkarbeit?“ (¿Te gustó el juego/ la actividad/ la manualidad? ) - erweitert um die Lern- und Sachthemen - eingeholt.

Abschließender Bestandteil des Pilot Tryouts zur Vorbereitung des Field Tryouts ist die Erstellung der "Revised Version" (Lewy 1991:440), eine erste schriftliche Niederlegung

des Programms in Form des Handbuchs, dessen Inhalt und graphische Gestaltung der Beurteilung im Field Tryout unterzogen werden.

## **3.2 Evaluierungsergebnisse**

### **3.2.1 Anforderungsprofil an das Programm**

Die überwiegende Mehrzahl der Angebote entspricht dem Anforderungsprofil für die Kinder, die sich vor der Einschulung befinden. Beobachtete Unruhe und Unkonzentriertheit bei der Erprobung einiger Themenelemente lassen auf punktuelle Unter- oder Überforderung durch die Inhalte oder auf didaktisch ungeschickte Vermittlung schließen. Z.B. sind alle Kinder bei den Aktivitäten zum Erlernen der Farben und Zahlen (s Handb. Bd.2, S.1ff. u. S.8ff.) unterfordert, weil sie sie schon kennen. Dennoch beteiligen sie sich gern an den passenden Spielen. Die unterfordernden Elemente werden nicht herausgenommen, sie sind Bestandteil des nicaraguanischen Lehrplans, aber man kann mit der Art der Präsentation Neues vermitteln, z.B. bei der Farbenlehre, die Einführung der komplizierteren Mischfarben. Die Themenelemente Vier Jahreszeiten (Cuatro estaciones), das Sonnensystem (Conoce tu tierra, la luna y el sol) (s. Handb. Bd.3, S.36 u. 41) überfordern die Kinder. Sie bleiben dennoch im Programm, weil sie die Neugierde und das Interesse der Kinder auf naturkundliche Themen befriedigen, und der Überforderung mit kleineren Lerneinheiten und Wiederholungen entgegengesteuert werden kann. Nur fünf der geplanten Elemente, die Werkarbeiten Weben mit Rahmen, Wandbild aus Holzstäben, zwei komplizierte Handpuppen und das didaktische Element Uhrzeit lernen mit Legen von Kronkorken, haben sich bei der Erprobung als zu schwierig und nicht so wichtig erwiesen und werden daher herausgenommen.

Am Ende des Pilot Tryouts hatten die Kinder neben neuen Spielen und Liedern, die sie auch außerhalb des Comedors anwenden können, Grundwissen für den Eintritt in die Schule erworben. Die Kenntnisse im Zahlenbereich bis 20 sind verfestigt, sie kennen die Grundfarben und einige Mischfarben, die einfachen geometrischen Formen Kreis, Rechteck, Dreieck, Quadrat, können Vergleiche nennen und mit Kleinbuchstaben ihre Namen schreiben, Schleifen binden und Zöpfe flechten. Sie können die wichtigsten



Körperteile nennen, kennen die Sinne, sind sich der Gefahren im Verkehr bewusst geworden und wissen, dass man Abfall nicht auf die Straße, sondern in vorgesehene Behälter wirft. Weiter gefördert werden muss die mündliche Sprachkompetenz. Einige Kinder waren auch gegen Ende des Tryouts nur begrenzt fähig, sich auszudrücken. Die Verkehrsregeln bedürfen der Verfestigung und altersgemäß muss das Erlernen der Uhrzeiten langsam gesteigert werden. Alle sachkundlichen Themen der Umwelt-erziehung sind interessiert aufgenommen worden, aber gehören nicht zum festen Wissensbestand der Mehrheit der Kinder - außer der Umgang mit Abfall.

Neben inhaltlichen sind organisatorische Komponenten für das Gelingen des Programms verantwortlich. Wesentlich ist die Bereitschaft der Educadoras die Vorbereitungen auszuführen, die teilweise aufwendiger sind als mit käuflichem didaktischen Material. Ein weiteres zentrales Moment ist die richtige Zeiteinteilung bei Durchführung der Lern-themen. Nicht länger als zwanzig Minuten konnten die Kinder ihre Aufmerksamkeit auf einen Sachverhalt lenken. Z.B. bei "Charlas" (kleine Gesprächsrunden zum Thema) störten die Kinder von Villa Austria schon nach zehn Minuten. Die spezifische Situation von Risikokindern berücksichtigend, kann mit kurzen Sequenzen, Konzentration und Entspannung, Abwechslung zwischen Leichtem und Schwererem, der geringen Konzentrationsfähigkeit der Kinder Rechnung getragen werden. Die verbleibende Zeit sollte mit zugehörigen Liedern und Spielen aufbereitet und Raum für Bewegungsspiele ohne Themenorientierung gegeben werden.

Als ungünstig erwies sich die gemeinsame aufwendige Vorbereitung von Aktivitäten aller Educadoras, sie führte zu Leerlauf bei den Kindern und damit zu Unruhe und Unkonzentriertheit, so geschehen z.B. beim Pfad des Taktsinns (Camino del tacto) (s. Handb. Bd.4, S.10). Die Kinder bleiben im Rhythmus der Beschäftigung, wenn eine der Educadoras mit ihnen spielt, während ihre Kolleginnen das didaktische Material aufbauen.

Die Bildung von Untergruppen, die jeweils von einer Educadora betreut werden, hat sich für die Durchführung der Werkarbeiten bewährt. Die Kinder erhielten relativ schnell die benötigte Hilfe und wurden nicht unruhig, wenn die Educadora mit einem anderen Kind

der Kleingruppe beschäftigt war, weil sie die Erfahrung machten, dass sie ebenso betreut wurden.

Das „Spiel- und Lernprogramm ohne Kosten“ erzielt eine tiefgreifende Wirkung, wenn seine Anteile in Wiederholungen angeboten werden. Im Tryout in Villa Austria kamen sie zu kurz, aber in Villa Fraternidad wurde offensichtlich, dass sie Qualität und Lerneffekt des Programms steigern. Ein Tagesablauf, der die Mahlzeit vor statt hinter das pädagogische Angebot stellt, bzw. zumindest, wenn dies aus organisations-technischen Gründen, wie im Projekt-Comedor vorgefunden, nicht möglich ist, ein nahrhaftes Getränk bei Ankunft der Kinder anbietet, würde ihnen die ärgsten Hungergefühle nehmen und ihre Konzentrationsbereitschaft auf das pädagogische Angebot erhöhen. Ein potentiell Hindernis - nicht relevant im Projekt-Tryout - , aber den zukünftigen Erfolg der Förderung beeinflussend, ist der temporär begrenzte Aufenthalt, abhängig vom Ernährungszustand der Kinder im Comedor. Eine Mindestteilnahme der Kinder an einem zweijährigen statt einjährigen Rhythmus würde eine weitere Stabilisierung der Kompetenzen garantieren. Die Themeneinheiten sind in einem einzigen Vorschuljahr zu behandeln, aber die Bildungsschere zu den Kindern, die drei Jahre eine formale Vorschule besuchen, würde durch einen zweijährigen Zyklus wesentlich verringert.

### **3.2.2 Akzeptanz des Programms**

Die von beiden Kindergruppen gesammelten Judgmental Data ergeben in ihrer Auswertung folgendes Bild: Die Kinder von Villa Austria bemerken die Änderung des Programms und zeigen positive Reaktionen vor allem im Anschluss an Aktivitäten und Werarbeiten. Drei Äußerungen auf die Frage wie das Spiel, die (Lern)-Aktivität oder die Werarbeit gefällt, zeigen stellvertretend den Umschwung der Meinungen der Kinder gegenüber dem Spielprogramm des Laboratory Tryouts: „Sie machen sehr schöne Sachen; das möchte ich immer machen (Schreiben auf Sandfond, d. Verf.); was machen wir morgen?“ Die Identifikation mit dem neuen Projekt wächst, als die Kinder bemerken, dass ihre Meinungen nicht nur abgefragt, sondern ernst genommen und umgesetzt werden. Ihnen wird z.B. versichert und auch realisiert, dass ein Spiel, das mehrheitlich keinen Gefallen gefunden hat, vorerst nicht wieder eingesetzt wird, obwohl

es eigentlich Absicht des Teams ist, neue Spiele zur Vertiefung zu wiederholen. Wünsche nach bestimmten Spielen werden spontan am nächsten Tag eingebaut und Wünsche nach mehr Werkarbeiten erfüllt. Die Akzeptanz des „Spiel- und Lernprogramms ohne Kosten“ durch die zweite Gruppe von Villa Fraternidad ist ebenso eindeutig. Ihr Gefallen drückt sich vor allem in der häufigen Bitte um Wiederholung der Aktivitäten aus.

Die Observation Data bestätigen und differenzieren die positiven Äußerungen. Die Kinder von Villa Austria ändern im Laufe der neun Monate ihr Verhalten kontinuierlich. Sie arbeiten allmählich ruhiger, konzentrierter und mit weniger Störbereitschaft als zu Beginn des Projekts. Während des Ablaufs einer Aktivität hatte sich die Fähigkeit der Jungen wie der Mädchen, den eigenen Turnus geduldig abzuwarten stärker verbessert als vom Team erwartet. Wenn Kinder an einer Beschäftigung nicht teilnehmen wollten, störten sie nicht, sondern spielten nach Aufforderung im Außenbereich des Comedors oder schauten der aktiven Gruppe zu. Da allen Kindern die gleiche Lernchance eingeräumt wurde, hatte die Genderproblematik im Projekt keine Relevanz. Jungen wie Mädchen zeigten sich gleichermaßen interessiert an den Angeboten. Die Kinder nutzten das in einer Ecke bereitgestellte didaktische Material vor allem unmittelbar unter dem Eindruck neu eingeführter Aktivitäten, z.B. die Sandfonds zum Malen (s. Handb. Bd.4, S.56).

In den letzten zwei Monaten des Pilot Tryouts in Villa Austria konnte das Programm pünktlich mit mindestens 12 von den 15 Kindern beginnen und eine Stunde ohne Unterbrechung durchgeführt werden. Das scheint für Außenstehende ein geringes Resultat, aber in Anbetracht der chaotisch zu nennenden Ausgangssituation des Projekts ist dies ein pädagogischer Erfolg, der zeigt, dass Variantenreichtum mit Lernanforderungen eines Programms und kindzentriertes Verhalten der Erwachsenen die Kinder positiv motiviert.

Die Evaluierungsergebnisse aus Villa Austria umsetzend, werden die Themen in kleinen Einheiten, ergänzt mit Spiel und Liedern, und intensiver Eigenbeteiligung jeden Kindes in Villa Fraternidad angeboten. Die Aufnahmekapazität der Kinder wird damit nicht überfordert. Als positiv zu werten ist ihre zuverlässige und konzentrierte Teilnahme am

Programm. Sie machen interessiert mit und lernen schnell, wie aus den täglichen Wiederholungen ersichtlich wird. Nur ein Junge sucht durch Störungen die Aufmerksamkeit auf sich zu ziehen und lenkt hierdurch andere Kinder kurzfristig ab. Die Educadora, die ihn gut kennt, bezieht ihn verstärkt in die Beschäftigungen ein, um seine Unruhe aufzufangen.

Die Kinder beider Gruppen gehen wie selbstverständlich mit dem Natur- und Recyclingmaterial um; seine Akzeptanz ist eindeutig gegeben. Die im Laboratory Tryout gestellte Frage nach konventionellen Materialien wie Buntstiften, Malpapier, Schreibvorlagen und käuflichen Bastelmaterialien wird von einzelnen Kindern nochmals wiederholt, aber nach erneuter Erläuterung der Idee des Projektes wird sie bis Ende des Pilot Tryouts nicht wieder aufgegriffen. Die Kinder von Villa Fraternidad geben keine Hinweise auf den Wunsch nach diesen Materialien. Eine einzige Verweigerung des Nutzens von Naturmaterial hatte einen Grund, der ernst genommen und dessen Ursache gelöst wurde. Drei Mädchen aus Villa Austria wollten zum Thema Umwelterziehung nicht die Tierfiguren aus Erde formen (s. Handb. Bd.3, S.28). Sie fürchteten ihre Kleidchen zu beschmutzen. Daraufhin erfanden Team und Educadoras Schürze und Handschuhe aus Plastiktüten (s. Handb. Bd.1, S.20). Ausgerüstet mit dem Schutz nahmen die Mädchen an der Fortsetzung der Aktivität am nächsten Tag teil.

Die städtisch geprägten Educadoras von Villa Austria beurteilen die Arbeit mit den kostenfreien Materialien als machbar, ziehen aber kaufbares Material vor. Der Umgang ist hauptsächlich aus hygienischen Gründen gewöhnungsbedürftig. Mit einigen Materialien wie Kohle und Zeitungspapier macht man sich schmutziger als mit herkömmlichen Produkten, und die notwendige Reinigung des Recyclingmaterials ist aufwendig. Dennoch entwickeln die Educadoras mit dem Team engagiert neue didaktische Elemente und Werkarbeiten. Eine endgültige Einschätzung zur Akzeptanz des Materials durch Educadoras kann erst nach der Field Tryout Evaluierung vorgenommen werden, wenn eine größere Population von ihnen Stellung hierzu bezogen hat.

Die zu einer Ausstellung der angefertigten Werkarbeiten und didaktischen Elemente eingeladenen Eltern von Villa Austria sind beeindruckt von der Nützlichkeit der

Materialien. Ebenso finden sie positives Echo bei den Eltern von Villa Fraternidad. Jedoch gibt es kritische Stimmen während der Suche nach einem weiteren ECCD-Zentrum für das Pilot Tryout, bevor die Vorschulinitiative von Villa Fraternidad ins Leben gerufen wurde: Mütter eines Comedors verweigern die Zusage zur Mitarbeit, weil ihnen die Materialien zu unhygienisch sind und sie nicht vom Gegenteil überzeugt werden können.

### **3.3 Schlussfolgerungen**

Das Pilot Tryout bestätigt das Ergebnis des Laboratory Tryouts. Mädchen wie Jungen zeigen intrinsisches Interesse am variantenreichen, themenorientierten Spiel- und Lernprogramm mit Natur- und Recyclingmaterial. Ihre erhöhte Teilnahme- und Konzentrationsbereitschaft und positiven Reaktionen auf das Programm lassen die Interpretation zu, dass die Akzentuierung auf Lern- und Sachthemen, kombiniert mit Spielen, Liedern und Werkarbeiten gegenüber einem vornehmlich auf Spielen aufgebauten Programm eindeutig bevorzugt wird. Wenn eine kindzentrierte Haltung, die jedem Kind persönlich das Gefühl der Bedeutung seiner Präsenz vermittelt, das Angebot begleitet, ist die Basis für die langsame Steigerung der Konzentrationsfähigkeit und Bereitschaft zu ruhigem Arbeiten - notwendige Fähigkeiten für einen erfolgreichen Schulbesuch - für Risikokinder gelegt.

Die Chance der Verminderung eines Schulabbruchs der marginalisierten Kinder mit Hilfe des Programms ist gegeben. Die Inhalte nicaraguanischer Vorschulerziehung für die Altersgruppe vor der Einschulung können mit gleicher Qualität mit Natur- und Recyclingmaterial wie mit herkömmlichen didaktischen Produkten vermittelt werden. Am Ende des Pilot Tryouts haben die Kinder die Kenntnisse, die für das letzte Jahr der formalen nicaraguanischen Vorschulerziehung erwartet werden, in ihren wesentlichen Elementen erworben. Damit ist die Hypothese, dass Kinder mit dem kostenfreien Förderprogramm ebenso gut auf die Einschulung vorbereitet werden können, wie Kinder, die mit gekauftem Material betreut werden, bestätigt. Aber eine Benachteiligung gegenüber Kindern, die drei Jahre eine formale Vorschule besuchen können, bleibt bestehen.

Zu Bedenken ist, dass die Kinder zwar positive Erfahrungen mit einer strukturierten Arbeitsform und einem interessanten Angebot gemacht haben und sich ihre Lernbereitschaft erhöht hat. Ihre Chancen, in der Schule nicht zu versagen, haben sich verbessert, ihr Erfolg ist dennoch nicht garantiert. Beispiele zeigen, dass auch bei besten Vorschulprogrammen Kinder in der Grundschule versagen, aufgrund deren fragwürdiger Qualität. Es ist zu unterscheiden zwischen “readiness for school” und “readiness for learning” (Evans et.al. 2000:121). Das Projekt bemühte sich, auf beides vorzubereiten, in dem nicht nur auf erhöhte Lern- und Konzentrationsbereitschaft, sondern ebenso auf die soziale Fähigkeit, sich ruhig und abwartend auf den Arbeitsprozess einzulassen und sich in die Gruppe der Gleichaltrigen integrieren zu können, hingewirkt wurde. Aber trotz der Verbesserung dieser Kompetenzen ist keine Garantie gegeben, dass die Kinder in einem Klassenverband von ca. 40 Kindern und ohne die stabilisierende Wirkung der holistischen Förderung des Comedors nicht wieder in die gleichen Verhaltensweisen verfallen wie vor und zu Beginn der Durchführung des Projekts und sich Lernchancen vereiteln.

Wenn die räumlichen und organisatorischen Bedingungen eines ECCD-Zentrums es zulassen und den Kindern die Verwendungsmöglichkeiten der Materialien genügend vermittelt wurde, ist die Einrichtung einer Interest Area gut machbar. In ihr können die Kinder, dem Montessori-Prinzip entsprechend, autonom über die Materialien verfügen und selbstgewählten Beschäftigungen allein oder mit Freunden nachgehen. Um dieser kindgerechten Beschäftigungsform ihren Raum zu geben, sind in die Endfassung des Handbuchs Hinweise auf diese Art der Gestaltung pädagogischer Arbeit eingefügt (s. Handb. Bd.2, S.12).

### **3.4 Revised Version – Revidierte Version des Programms**

Aus dem evaluierten Programm werden im folgenden selektiv diejenigen Einzelelemente der Themeneinheiten dargestellt, die entweder neu für das nicaraguanische Vorschulrepertoire entwickelt wurden (z.B. Moderne Kommunikationsmittel, Verkehrserziehung) oder in ihrer didaktischen Umsetzung mit kostenfreien Produkten als besonders interessant angesehen werden (z.B. Bindetechniken, Erlernen

der Schriftsprache, nationale Feiertage). Details der Evaluierungsergebnisse fließen in die Beschreibungen ein.

### **3.4.1 Themeneinheit: Aprendizaje - Grundwissen**

Aus den Unterkapiteln „Kennenlernen der Farben, geometrischen Formen, Zahlen, Vergleichen von Maßeinheiten, Lernen der Lateralität, Erwerb erster Kenntnisse der Uhrzeiten und der Bindetechniken“ werden letztere und der Zahlenerwerb beschrieben, weil sie mit adaptiertem Montessorimaterial didaktisch aufbereitet sind und für die Umsetzung der Idee der Kostenfreiheit besonders erwähnenswert erscheinen.

Vorschulkinder der subtropischen Klimazone haben weniger Einsatzmöglichkeiten für unterschiedliche BINDETECHNIKEN als ihre Alterskameraden in kälteren Regionen, die feste Schuhe oder Anoraks oftmals zubinden müssen und früh an die Kulturtechniken herangeführt werden. Nicaraguanische Vorschulkinder gehen barfuß oder tragen Sandalen, sind mit T-Shirt, kurzer Hose oder Rock bekleidet und müssen daher kaum etwas binden. Aber der Erwerb der Kenntnisse unterstützt feinmotorische Geschicklichkeit und findet im zukünftigen Alltag Verwendung, wie z.B. beim Zubinden der Schuluniformschuhe, Flechten von Haaren, Verknoten von Tüten etc.. Mit Hilfe von Werkarbeiten mit Knoten- und Zopfflechttechnik und eines „Montessori-Rahmens“ (Schmutzler 1991:120) aus Karton (s. Handb. Bd.2, S.44) können die Kinder die Techniken wiederholt üben, weil der Rahmen zum festen Bestand der Einrichtung werden kann.

Das „Eindringen in die Welt der ZAHLEN mit ihren Ausdrücken und Symbolen“ (Eichelberger 1999:65) kann u.a. mit „Numerischen Stangen“ und dem „Material der losen Einheiten“ (ebd.:65u.68) nach Montessori erfolgen. Junger Bambus mit seinen gleich-mäßigen Knoten bzw. vergleichbare Äste oder Sandföndes, Kronkorken, Steinchen und Blätter (s. Handb. Bd.2, S.12ff.) führen über den Tastsinn zum Begreifen der Menge als Grundlage für die spätere Zuordnung zur Zahl (vgl. Eichelberger ebd.:66). Die Arbeit mit den „Numerischen Stangen“ ist für die Educadoras neu. Ungeachtet des Wertes dieser Methode hängt der Erfolg von ihrer Bereitschaft ab, sie einzusetzen. Die Kinder arbeiteten gern mit dem Material. Die anderen Varianten des

Zahlen Lernens entsprechen der konventionellen Vermittlung des Zusammenhangs von Menge und Zahl. Gemeinsam mit dem Einsatz der passenden Lieder und Spiele bietet dieser Lernbereich eine besondere Vielfalt an Vermittlungswegen.

### **3.4.2 Themeneinheit: Lenguaje - Sprachförderung**

Im Handbuch ist in die Themeneinheit Sprache die Medienerziehung (Modernos medios de comunicación) einbezogen worden, da sie in einem erweiterten Verständnis von Sprachförderung zur Thematik gezählt werden kann, z.B. im Rollenspiel „Post“ (ENITEL) und „Bürgermeisteramt“ (ALCADIA) (s. Handb. Bd.2, S.72f.). Ebenso wurde die Themeneinheit Familie und Gemeinschaft in unmittelbarem Anschluss und mit gleichem Layout hinzugenommen. Der Sinn der Zusammenlegung erschließt sich nicht auf den ersten Blick. Aber das Thema Familie und Gemeinschaft ist mit seinen Gesprächsrunden, Rollen-, Handpuppenspielen und Spielen mit Masken sehr sprachfördernd, so dass sich für das Handbuch ein gemeinsames Kapitel anbot (s. Handb. Bd. 2, S.51ff.).

Verbale SPRACHFÖRDERUNG bleibt nicht auf den speziellen Themenblock beschränkt. Für die Kinder, die gern zu Wort kommen, und als Stimulans für die Schüchternen werden zu allen Sachthemen kurze Charlas eingefügt. Dem Alter der 4-6Jährigen entsprechend, könnten sie mindestens 15 Minuten dauern (vgl. Delfos 2001:141), aber die Konzentrationsfähigkeit der Comedor-Kinder und ihr Anfangsinteresse am Thema flacht nach 10 Minuten rapide ab, so dass der Gesprächsteil für max. 10 Minuten organisiert und mit einem passenden Lied oder Spiel kombiniert wird.

Die Beobachtungen zeigten, dass nur ca. ein Drittel der Kinder frei im mündlichen Ausdruck ist. Zur Förderung der Sprachkompetenz und in Vorbereitung auf das Erlernen der Schriftsprache verbindet sich verbale Sprachförderung mit Schriftsprachenentwicklung: „Mündlichkeit ist immer ein wesentlicher Bestandteil der Schriftlichkeit“ (Elschenbroich ebd.:207). Spiele und Lieder werden angeboten, die die Kinder zur Artikulation animieren und die „phonologische Bewusstheit“ (Kammermeyer in Kindergarten heute digital 2000:1) fördern. Indirekte Formen, Spiellieder mit kleinen Liedversen oder Sprechtexten und lautmalende Lieder, Reime, einfache Rätsel, Zungenbrecher stärken



die Fähigkeit, Laute herauszuhören, steigern die Kompetenz, den Laut- und Silbenaspekt der Sprache zu differenzieren (vgl. ebd.) und lassen ungezwungenes Sprachtraining ohne Lerndruck zu. „Anstelle formaler Sprechakte nötigen die wechselnden Spielaktionen zur Artikulation, zum Ausdruck, zur Mitteilung. Die Anreicherung und Variation der Erfahrungsbasis, wie sie sich natürlich im wechselnden dynamischen Spielverlauf ergibt, stellt die unmittelbarste Form für die Sprachbildung dar, weil es angesichts eines verbindenden Objekts etwas mitzuteilen gibt, was angesichts des weiteren Spielverlaufs eine Überprüfung und Ergänzung fordert und damit in einen Dialog als der lebendigsten Form der Kommunikation hineinhebt“ (Röhrs 1996:352; s. Handb. Bd.2, S.49ff.).

Nur wenige Vorlesegeschichten, die eigentlich ein wichtiger Baustein in der Förderung von mündlichem und schriftlichem Spracherwerb sind (vgl. Kammermeyer ebd.), werden jeweils themenergänzend und als Anregung ins Handbuch aufgenommen (s. Handb. Bd.2, S.75f.; Bd.3, S.25ff.). Weitere Vorlesetexte müssen von den Educadoras in Eigeninitiative organisiert werden, um den Umfang des Handbuchs nicht unverhältnismäßig zu vergrößern. Sie können ihr Material z.B. aus Cabito<sup>49</sup>, der einmal wöchentlich erscheinenden Kinderbeilage der Tageszeitung La Prensa oder aus Büchern der Bibliotheken (s. Handb. Bd. 1, S.38ff.) beschaffen. Dieser Vorschlag stößt allerdings auf zwei Schwierigkeiten. Die Bibliotheken liegen oft zu weit vom Comedor entfernt, als dass sie leicht und ohne Fahrtkosten zu erreichen wären, und aus den Präsenzbibliotheken können keine Texte ausgeliehen und Kopierkosten nicht getragen werden. Dennoch ist die Bibliotheksliste ins Handbuch aufgenommen worden, um denjenigen, die in der Umgebung einer Bibliothek arbeiten, eine Anregung zu ihrer Nutzung zu geben.

Dem Wunsch der Kinder entsprechend wurde die SCHRIFTSPRACHE als eines der zentralen Lernelemente ins Programm aufgenommen. Dies entspricht der nicaraguanischen Vorschulerziehung, die die Kinder schon ab erster Vorschulstufe Schwungübungen auf Vorlagen, die in der letzten Stufe in Buchstaben münden, nachzeichnen lässt (vgl. Cuaderno de Iniciación a la Lectura y Escritura, MED 1996) und den

---

<sup>49</sup> Cabito bietet zu allen Themenbereichen Anregungen. Jede Ausgabe führt eine Sektion für Vorschulkinder, aber ebenso für Schulkinder bis zur 6.Klasse, deren Inhalte für Leseförderung, Sachkunde u.a. genutzt werden können.

Forschungs- und Erfahrungsberichten, die betonen, dass Schriftspracherwerb „als Entwicklungsprozess zu verstehen ist, der bereits lange vor der Einschulung beginnt“ (Kammermeyer ebd.). Montessori spricht von der „Schreibwut“ vieler Kinder, nachdem sie das Schreiben entdeckt hatten (vgl. in Elschenbroich ebd.:208), und Brügelmann sieht z.B. die Scheu vieler deutscher Kindergärtner/innen, diese Kulturtechniken zu vermitteln als nicht berechtigt an: „Aus Angst den Kindergarten zu verschulen, würden viele ErzieherInnen Buchstaben und Zahlen am liebsten verbannen. Vielfältige Erfahrungen mit Schriftsprache in der Vorschulzeit spielen aber eine entscheidende Rolle für das Erlernen von Lesen und Schreiben“ (in Kammermeyer ebd.). Gerade bei Kindern, die im Elternhaus keine entsprechenden Erfahrungen machen können, kann das Interesse an der Schriftsprache durch Erzieher/innen gefördert und geweckt werden (vgl. ebd.).

Nicht mehr die Überlegung, ob Schreibübungen eingeführt werden, sondern wie mit dem Erhalt des Prinzips der Kostenfreiheit, ohne Nutzung konventioneller Schreibutensilien wie Papier und Bleistift, das Angebot durchgeführt werden könnte, beschäftigte das Entwicklungsteam und die Educadoras. Die bekannten Montessori Sandpapier-Buchstabenkarten, die der Arbeit Séguins mit Behinderten entlehnt sind (vgl. Montessori/Becker-Textor 1995:75) und mit denen über den Tastsinn die Form der Buchstaben internalisiert wird, aber auch Erfahrungen mit Malen im Sand bei Besuchen am Meer, lieferten die Ideen zur Gestaltung verschiedener Schreibunterlagen (Fondos), auf denen Zeichnungen und Schwungübungen gemacht werden können (s. Handb. Bd.2, S.64f.). Kisten mit niedrigem Rand, gefüllt mit einer dünnen Sandschicht bewähren sich am besten. Mit Kohle namentlich gekennzeichnet und damit jedem Kind zugehörig gemacht, sind die Schreibkisten in ihrer Nutzung Schiefertafeln mit Griffel am ähnlichsten. Sie können nach Belieben weggeräumt und hervorgeholt werden, das Erarbeitete kann eine zeitlang erhalten bleiben, denn die Kiste ist im Gegensatz zu den übrigen Schreibfonds mehrfach verwendbar.

Zum Umgang mit dem Schreibstift gehört eine feinmotorische Kompetenz. Kleine Werkarbeiten helfen diese zu trainieren (s. Handb. Bd.2, S.66) und dienen damit dem Gesamtprozess der kindlichen Entwicklung von Sprachfertigkeiten. „Enge Zusammenhänge zwischen der Entwicklung der Feinmotorik und der Sprachentwicklung erfordern

immer ein motorisches Training der Finger- und Handmotorik. Nicht nur, um auf die Sprachentwicklung positiv einzuwirken, sondern auch, um die vielfältigen Schwierigkeiten beim Malen, Zeichnen und Schreiben zu beheben“ (Prang 2000:11).

Der Aufbau der Lernschritte mit den Schreibfonds entspricht der Entwicklung des Schriftsprachenerwerbs beim Kind. Die Comedor-Kinder befinden sich in unterschiedlich fortgeschrittenen Etappen, aber alle haben die „Kritzelsstufe“ hinter sich gelassen und sind entweder im Übergang oder mitten in der Phase des Malens willkürlicher Buchstabenfolgen, meistens in Großschreibung und mit besonderer Begeisterung des Schreibens des eigenen Namens (vgl. Kammermeyer ebd.:3). Für diese Phase wird das Schreibprogramm in zwei Methoden geteilt. Die eine bietet den Kindern das Üben von Großbuchstaben an (s. Handb. Bd.2, S.71), die andere arbeitet nach Montessori „unmittelbar vom Alphabet her aufbauend“ (Montessori/ Becker-Textor ebd.) mit Bögen und nicht mit Strichen: „...eine gerade Linie ist viel schwerer zu zeichnen als eine gebogene, weil die Gerade nur eine einzige Richtung hat und deshalb darin vorbestimmt ist, während die gebogene Linie jede beliebige Richtung außer der geraden haben kann“ (ebd.:74). Zur Vorbereitung und Sensibilisierung für die Formen der Buchstaben ist das Zeichnen von Schwüngen, Linien mit dem Zeigefinger oder zwei Fingern auf dem Sand geeignet (s. Handb. Bd.2, S.67f.). Vom Verschriften von Lauten in der phonetischen Phase treten die Kinder in die orthographische Phase ein. Je nach Interesse und Können des Kindes unterstützt das Programm diesen Schritt nach Montessori mit kleingeschriebenen Vokalen beginnend (s. Handb.Bd.2, S.69f.). Die Projekt-Kinder malen mit dem Finger das Schriftzeichen auf den Sandfond, so dass sich „die Form des Buchstabens mit Hilfe des Tastsinns dem Gedächtnis des Kindes (...) einprägt und unmittelbar die Schreibbewegungen vorbereitet“ (Montessori/Becker-Textor ebd.). Interessant ist, dass die Kinder die Montessori Methode des Schreibens auf Sandfond mit Kleinbuchstaben der des Legens von Großbuchstaben vorziehen, aber nicht mit dem Finger schreiben wollen, sondern mit Stöckchen oder Plastikröhrchen, weil diese dem Bleistift oder Buntstift am ehesten entsprechen.

In die Themeneinheit Sprache ist das Unterkapitel MEDIENERZIEHUNG einbezogen. „Medienkompetenz als eine pädagogische Ziel- und Handlungsdimension für Vor- und Grundschulkindern ernst zu nehmen heißt in einem ersten Schritt, vor dem Hintergrund

entwicklungspsychologischer Voraussetzungen, gesellschaftlicher Lebensbedingungen und medialer Angebotsmuster altersdifferenzierte Ansatzpunkte und Konturen eines Programms zur Förderung medienkompetenten Handelns im Verlauf der Kindheit zu bestimmen“ (Theunert/Lenssen 1999:60). Für die Zielgruppe aus strukturschwachen Regionen in Ländern der Dritten Welt, wie in Teilen Nicaraguas, kann in der Vorschule beginnende Medienerziehung in Frage gestellt werden. Die „gesellschaftlichen Lebensbedingungen“ (ebd.) der Familien sind oftmals weit entfernt von direkter Nutzung moderner Kommunikationsmittel. Aber im Zusammenhang mit der Globalisierung, der sich kein Dritte Welt Land entziehen kann, dient nicht der aktuelle Stand, sondern zukünftige Notwendigkeiten der Gesellschaft als Entscheidungsgrundlage für die Integration von Medienerziehung in das Projekt.

Nicht der direkte Umgang mit dem Computer in Kindertagesstätten, wie in Deutschland nach dem Motto „Lasst die Kinder an die Maus!“ (Braun 2000) problematisiert und diskutiert, ist Ziel der Medienpädagogik für ECCD-Projekte, sondern ein Heranführen an die in der Einkaufs- und Berufswelt zunehmend eingesetzte Technologie. Mit Besuchen bei einem zu Fuß zu erreichenden Geschäft, Bürobetrieb oder der Gemeindeverwaltung, denen neben Telefon, Fax auch Computer mit Internetverbindung zur Verfügung stehen, können die Kinder in eigener Anschauung die Funktionen der Geräte kennenlernen und anschließend im Rollenspiel erproben (s. Handb. Bd.2, S.72f.).

Im Gegensatz zum Zugang zu Computern ist auch in strukturschwachen Regionen Nicaraguas der Besitz eines Fernsehers Teil des Alltagslebens. Auf engstem Raum lebend werden Erwachsenen sendungen von Kindern direkt oder indirekt mitkonsumiert. Kindersendungen sind mehrheitlich japanische Zeichentrickserien. Zwei Sendungen können als pädagogisch geeignet angesehen werden: El Club de los Tigrillos, ein Programm mit Spielen und El Clan de la Picardía, eine für Erwachsene und Kinder einmal wöchentlich aus unterschiedlichen Orten live übertragene Show mit typischen künstlerischen und spielerischen Elementen aus der jeweiligen Region. Die international bekannten Kindersendungen wie Sesamstraße (Plaza Sesamo) oder Barney und seine Freunde (Barney y sus Amigos) werden über Kanalprogramme ausgestrahlt und sind somit nur einer Minderheit zugänglich.

Die Themeneinheit ist im Sinn der Sensibilisierung für den Wert oder Nichtwert von Sendungen für die kindliche Erfahrungswelt aufgebaut, sehr wohl wissend, dass die Vermittlung bewusster Haltungen unter dem Einfluss unkritisch konsumierender Erwachsener begrenzt ist (s. Handb. Bd.2, S.83f.).

### **3.4.3 Themeneinheit: Familia y Comunidad – Familie und Gemeinschaft**

Die aus Naturmaterialien erstellten Handpuppen finden Einsatz mit kurzen, von den Educadoras erfundenen Familienszenen, die von den Kindern weiterentwickelt werden können (s. Handb. Bd.2. S.77f.). Rollenspiele sind weitere Elemente der Sprachförderung, die nicht auf die Kapitel Sprache und Familie beschränkt bleiben. Z.B. Im Rahmen des Themas Körper- und Hygieneerziehung wird „Krank sein und zum Arzt gehen“ (Hospital y Farmacia, s. Handb. Bd. 4, S.31) gespielt. Jedes Kind vertieft sich begeistert in seine Aufgabe; die Educadoras sind Mitspielerinnen, geben Tipps, wenn Kinder Mühe haben, den Handlungsfaden weiterzuspinnen, damit sie sich nicht selbst vom Spiel ausschließen.

Mit der Würdigung des „Tag des Kindes“ wird auf die Rechte der Kinder in ihrer Familie und ihr Wert als Mitglied der Gemeinschaft besonderes Augenmerk gelegt, ein Anliegen, auf das die ECCD-NGOs Nicaraguas Wert legen, um das Selbstwertgefühl der Kinder zu stärken und das Bewusstsein der Erwachsenen zugunsten ihrer Rechte zu schärfen (s. Teil I Abschn. 3.3.2.2).

### **3.4.4 Themeneinheit: Educación vial - Verkehrserziehung**

Der Verkehrserziehung, selbstverständliche Thematik in Vorschulen der industrialisierten Staaten, ist in Nicaragua bis dato zu wenig Beachtung geschenkt worden. Aufgrund des seit 1990 sprunghaft angestiegenen Verkehrsaufkommens ist sie aber für alle Bildungsstufen, von Vorschule bis Erwachsenenbildung, dringend erforderlich und wird im Projektprogramm innovativ für nicaraguanische Vorschulpädagogik entwickelt.

Mit dem Wechsel von der sandinistischen zur liberal-konservativen Regierung wurden die Einfuhrbeschränkungen für Automobile aufgehoben. Die Verkehrsdichte steigerte

sich in Ballungszentren ungefähr um das Sechsfache. Z.B. registrierte die mittelgroße Stadt Estelí (75.000 Einwohner) im Jahr 1990 2000 Fahrzeuge, 10 Jahre später 11.000 Automobile (vgl. Olivas in La Prensa digital 19.6.2000:1). Verkehrsministerium, Verkehrspolizei, Städte und Gemeinden streben seit Mitte der '90er Jahre in Zusammenarbeit mit internationalen Gebern eine raumordnende Verkehrsplanung<sup>50</sup> und Verkehrserziehung an, aber 2067 Unfälle mit tödlichem Ausgang zwischen 1998 und 2001, davon 734 Fußgänger (vgl. Martínez in La Prensa digital 18.1.2002:2) zeigen, dass die Maßnahmen nicht mit dem Verkehrsaufkommen Schritt halten. Unzulängliche Signalisierung und mangelnder Ausbau der Verkehrswege, kombiniert mit unkorrektem Fahrverhalten privater und kommerzieller Wagenhalter sowie der quasi kollektiven Unkenntnis bzw. Ignorierung von Verkehrsregeln von Seiten der Fußgänger, erhöhen die Unfallgefahr (vgl. Cruz/Munguia in La Prensa digital 3.7.2000:2; Carazo in La Prensa 14.2.1998:10A).

Neben dem Prinzip drastischer Bußgelder bei Nichteinhaltung der Verkehrsordnung (vgl. Martínez ebd.) werden seit 1998 Verkehrserziehungsprojekte für die einzelnen Verkehrsteilnehmergruppen gefördert. Ein Lehrpaket für Fußgängerschulungen ist entwickelt, wird aber aufgrund der geringen finanziellen Mittel nur in wenigen Schulen verbreitet (vgl. Hurtado in El Nuevo Diario digital, 21.3.2000). Verkehrserziehung wird voraussichtlich erst in einigen Jahren zum Pflichtrepertoire in Vorschulen und Schulen. Im neuesten Themenkatalog für nonformale Vorschulerziehung des MECD ist Verkehrserziehung nicht genannt (vgl. MECD digital 2002:6) und die Forderung, sie in den Unterricht aufzunehmen ist mit Vorsicht und im Konjunktiv vom Chef der Verkehrspolizei formuliert: „Man muss Wege finden, um die Zahl der Unfälle zu verringern. Zwar beabsichtigen wir nicht, das Erziehungspensum zu beeinflussen, aber eine Unterrichtseinheit Verkehrserziehung wäre nicht schlecht, denn die grundlegenden Verhaltensweisen lernt man als Kind, und die Stadtverwaltung (von Managua, d. Verf.)

---

<sup>50</sup> Hierzu ist die Bemühung der Reduzierung der Luftverschmutzung mit Hilfe der Schweizer Entwicklungshilfe (COSUDE und SWISSCONTACT) zu zählen. Sie erreichte ein Regierungsdekret, das seit 1999 eine Abgaskontrolle für importierte Neu- und Gebrauchtwagen in Verbindung mit der Vergabe des Kraftfahrzeugscheins vorschreibt. Die Dringlichkeit der Maßnahmen zeigt die von COSUDE finanzierte Studie der Universidad de Ingeniería (UNI), nach der 70% der Todesfälle von Kindern und Alten in Nicaragua auf Atemwegserkrankungen durch Luftverschmutzung zurückzuführen sind, wovon der Anteil der Abgase 70% beträgt (vgl. Lara in El Nuevo Diario digital 17. 10. 2000).

und das Verkehrsministerium müssen sich um Beschilderung und Entwicklung der Infrastruktur kümmern“ (in Martínez ebd.).<sup>51</sup>

Diese Ausgangslage erklärt den innovativen Charakter des Themas. Ohne internalisierte Sicherheit im Umgang mit den Verkehrsregeln von Educadoras und Kindern, muss der Kenntnisgrad beider Zielgruppen gleichzeitig erhöht werden. Die Didaktik des „Karlsruher Modells“ (Warwitz 1998:1), das in Deutschland zur „Verkehrsbefähigung des Vorschulkindes und des Schulanfängers“ (ebd.) entwickelt wurde und inzwischen in sieben weiteren europäischen Ländern verwendet wird (vgl. ebd.), eignet sich zum gemeinsamen Lernen von Educadoras und Kindern. „Das zunächst überwiegend induktive methodische Vorgehen, welches das Kind bei seinen vorhandenen Verkehrserfahrungen abholt (...) wird zunehmend mit Situationen des realen Straßenverkehrs bzw. ihren entschärften Lern- und Übungsarrangements verbunden, also durch deduktive Methoden ergänzt. Das Kind wird auf diese Weise im attraktiven und zugleich geschützten Spielbereich, seinem Lernzuwachs entsprechend, behutsam an die selbstständig zu meisternden Ernstsituationen herangeführt“ (ebd.:2).

Die Lernschwerpunkte des Karlsruher Modells sind in weniger komplexer Form in Aktivitäten, Spielen und Werkarbeiten aufgegriffen (s. Handb. Bd.3, S.1ff.). Gleichwertig werden „Verkehrsgefühl, Verkehrssinn, Verkehrsintelligenz und Verkehrsverhalten aus der Denkweise und Interessenlage des Kindes“ (ebd.:1) entwickelt. Intensives sich wiederholendes Simulationsspiel und in kleinen Schritten sich vollziehende Annäherung an die Verkehrssituation sind besonders wichtig, weil Educadoras und Kinder oftmals in ländlichen Gegenden oder abgelegeneren Barrios fast unberührt vom Verkehrsaufkommen leben, aber sporadisch Hauptverkehrsachsen betreten, wo sie mangels Erfahrung besonders gefährdet sind. Z.B. werden Ampelregeln und Straßenüberquerung im Comedor vielfach wiederholend geprobt und die nötigen Hilfsmittel mit den Kindern entsprechend des Verkehrserziehungsschwerpunktes „Selbstgestalten von Verkehrssituationen und einfachen Übungsmaterialien“ (ebd.) entwickelt. Ein Verkehrsteppich, spielerische Wiederholung von Ampelfarben und

---

<sup>51</sup> Original: “Hay que buscar cómo disminuir el nivel de accidentes. Por ejemplo, no es que pretendemos influir en el pènsum de educación, pero una clase de educación vial no estaría mal, ya que los principales hábitos uno los aprende desde niño, y la Alcaldía y el MTI (Ministerio de Transporte y Infraestructura) deben ver el asunto de la señalización y el desarrollo de infraestructura” (Rocha in Martínez ebd.).

Lateralität sowie Verkehrsbewegungsspiel und Lied helfen allen, die Regeln zu vertiefen.

### **3.4.5 Themeneinheit: Educación ambiental y Ciencias - Umwelterziehung und Sachkunde**

Schon unter der Sandinistischen Regierung wurde UMWELTERZIEHUNG in die Lehrpläne für Vorschulen im “Guía para Preescolares Comunes” (MED o. Datum<sup>52</sup>) und für Grundschulen (vgl. PERME 1986:17) aufgenommen. Behandelt werden Flora und Fauna und deren Schutz, die Jahreszeiten, Bedeutung und Bewahrung der natürlichen Ressourcen. Nach dem Regierungswechsel wird die Thematik in den Vorschulprogrammen für formale und nonformale Einrichtungen fortgesetzt (vgl. MED 1996: 121; MECD 2000).

Auf die Lernebene der Vor- und Grundschulkindern sind die von der UNESCO in Zusammenarbeit mit dem Umweltprogramm der UNO (UNEP) auf der Konferenz von Tiflis (1977) verabschiedeten „globalen Lernziele“ (Mertens 1999:519) transformiert worden. Sie wollen:

1. in Individuen und über sie in Gruppen und Sozietäten eine allgemeine *Sensibilisierung* für den Umweltkomplex bewirken,
2. ein *Grundverständnis* der wichtigsten ökologischen Probleme der modernen Welt sowie der komplexen Interdependenz ihrer vielfältigen biologischen, physikalischen, sozioökonomischen und kulturellen Konstituenten vermitteln,
3. durch Weckung von Betroffenheit auf ökologische Verantwortung ausgerichtete ethische, ästhetische und ökonomische *Wertvorstellungen* evozieren,
4. unter Beachtung unterschiedlicher Schwierigkeitsgrade *eine Fülle wissenschaftlicher Fertigkeiten* vermitteln, die es ermöglichen, sich bei der Lösung von Umweltproblemen vernünftig zu verhalten - und dies meint die Fähigkeit, die erworbene Kompetenz auch anzuwenden und weiterzugeben (vgl. ebd.).

---

<sup>52</sup> Mit der Einrichtung des Departamento de Educación Preescolar im MED im Jahre 1979 wurde der “Guía de Aprendizaje“ entwickelt (vgl. MECD digital 2002:6). Er kann somit auf Anfang der '80er Jahre datiert werden.



1996 hat das Umweltministerium (MARENA) aufgrund des Dekrets zur Politik und nationalen Strategie der Umwelterziehung (Lineamientos de la Política y Estrategia Nacional de Educación Ambiental) erneut ein umfassendes Konzept für Erwachsenen- und schulische Umweltbildung, angelehnt an die globalen Lernziele und an die Forderungen nach „nachhaltiger Entwicklung, Nachhaltigkeit oder Zukunftsfähigkeit“ (Wüst 2002:1) der Weltkonferenz für Umwelt und Entwicklung in Rio de Janeiro/Brasilien (1992) entworfen (vgl. MARENA digital 2001:2).

Auffallend ist die Diskrepanz zwischen den ca. 20jährigen offiziellen Formulierungen zur Umwelterziehung und dem Fehlen des pädagogischen Erfolgs auf allen gesellschaftlichen Ebenen. Schülern wie Erwachsenen fehlt die Sensibilisierung für die Problematik der Umweltverschmutzung. Landesweit werden öffentliche Plätze und offenliegende Abwasserkanäle als Müllhalden missbraucht. Unterstützt wird diese Nachlässigkeit durch mangelnde Bereitstellung von Abfallbehältern und einer zwar in den letzten fünf Jahren verbesserten, aber dennoch unzureichenden Abfallentsorgung. Z.B. belegt eine Studie von INPRHU und des Movimiento Comunal, dass in 11 von 32 Barrios Managuas offenliegende Abwasserabflüsse in den Managuasee fließen, 26 Müllhalden existieren und 12 Kanäle in der Trockenzeit als Abfallplätze missbraucht werden. All das sind sichere Quellen epidemiologischer Krankheiten (vgl. Blanco in La Prensa digital 31.5.2000).<sup>53</sup> Oder das Beispiel des seit Jahren stark verschmutzten Städtchens San Carlos am südlichen Río San Juan (Anhang 5), dessen Bürgermeister erst 2001 eine dringend notwendige, die verschiedenen Interessengruppen des Ortes einbindende Kommission zur Bekämpfung des Abfalls ins Leben rief (vgl. Jiménez in La Prensa digital 11.3.2001).

Aufgrund dieser Missstände legt die Umwelterziehung des Projekts besonderen Wert auf das Erlernen der Abfallbeseitigung. Nicht komplizierte Mülltrennung<sup>54</sup>, sondern

---

<sup>53</sup> Anfang 2003 zählte man in Managua 82 illegale Müllhalden und die Alcaldía initiierte eine Kampagne, unterstützt von der EU, mit Kontrollen und hohen Bußgeldern sowie bei Wiederholung juristischen Sanktionen gegen illegale Müllentsorgung (Mcfields in La Prensa digital 25.1.2003).

<sup>54</sup> Mülltrennung existiert kaum in Nicaragua. Ein Beispiel für die Schwierigkeiten, mit denen man zu kämpfen hat, ist das Projekt Österreichischer Entwicklungshelfer. Sie initiierten Ende der '90er Jahre die Verwertung organischer Marktabfälle zu Kompost zur Düngung der Kaffeepflanzen in der Umgebung von Masaya (Anhang 5). Nachfrage und Akzeptanz waren aufgrund der für die Landwirte zu hohen Transportkosten gering (mdl. Information GTZ/Projekt Fortalecimiento de la Autonomía Municipal (FAMU)).

Einüben der Bereitstellung von Müllbehältern jeglicher Art und des Entsorgens des Abfalls in die dafür vorgesehenen Behälter ist Ziel verschiedener Aktivitäten (s. Handb. Bd.3, S.14).

Weitere Themen zur Sachkunde sind vertreten durch das Kennenlernen der Klimazyklen der tropischen und gemäßigten Breiten, erstem Kenntniserwerb zu Tag und Nacht, dem Sonnensystem, zur Bedeutung des Wassers und dem Schutz von Flora und Fauna (s. Handb. Bd.3, S.35ff. u. 15ff.).

### **3.4.6 Themeneinheit: Cuerpo e Higiene - Körper- und Hygieneerziehung**

Spielerische Schulung der Sinne, Kennenlernen des eigenen Körpers und Bewegungserziehung stehen im Mittelpunkt des Themas KÖRPER (s. Handb. Bd.4). Die Bewegungserziehung stabilisiert Rhythmus- und Körpergefühl, Gleichgewichtssinn und motorische Koordinationsfähigkeit und ergänzt die Spiellieder. Die Übungen haben durch Paar- und Reihenbildungen gleichzeitig eine ordnende und kooperationsfördernde Funktion.

Der Unterschied von Jungen und Mädchen wird sehr traditionell mit Legebildern - Jungen mit Hosen, Mädchen mit Rock - und nicht mit Kennenlernen der geschlechtsspezifischen Merkmale kenntlich gemacht. Das Auslassen des Themas Sexualerziehung ist auf die zum Zeitpunkt der Studie nationale Tabuisierung von Sexualerziehung und die Durchführung des Projekts in einem unter konfessioneller Leitung stehenden Comedor zurückzuführen. Eine Neueinführung der Thematik wie bei den Themen Verkehrserziehung, Abfallbeseitigung, moderne Kommunikationsmittel und Fernsehen war aufgrund der Komplexität und kontrovers diskutierten Problematik, die Eltern, Träger und Educadoras in den Entscheidungsprozess hätte einbeziehen müssen, im zur Verfügung stehenden Rahmen der Projektdurchführung nicht realisierbar. Der Themenkatalog des 2000 vom MECD fertiggestellten Lehrplans (Guia Curricular) sieht Sexualerziehung (Educación para la sexualidad) vor (vgl. MECD digital 2002:6), so dass vor Verbreitung des Handbuchs eine Revision der Themeneinheit erfolgen sollte.

---

Nicaraguanische Vorschulerziehung will mit intensiver HYGIENEERZIEHUNG einen Beitrag zur allgemeinen Gesundheitsvorsorge leisten. Grundregeln körperlicher Hygiene und Wissen um die Gefahr verschmutzten Wassers als Krankheitserreger sind offizielles Pflichtprogramm (vgl. MED 1996:41). Die erfolgreiche Vermittlung der Notwendigkeit persönlicher Hygiene zur Erhaltung der Gesundheit steht im Widerspruch zur geringen Beachtung von Umweltverschmutzung. Das Projekt versucht, den Zusammenhang zwischen beiden Bereichen für die Kinder herzustellen (s. Handb. Bd.3, S.39f. u. Bd.4, S.29f.).

### **3.4.7 Themeneinheit: Fiestas y Juegos divertidos - Feste und Spiele**

Nationale und religiöse Feste sind wesentlicher Bestandteil des gesellschaftlichen Lebens in Nicaragua. Die Dekorationsvorschläge aus Recyclingmaterial stammen nicht allein vom Entwicklungsteam, sondern sind u.a. traditionelle nicaraguanische Techniken zum Ausschmücken von Straßen und Festräumen (s. Handb. Bd.4, S.53ff.). Vom Projektteam kommen die Vorschläge zu den nationalen Symbolen aus Recycling- und Naturmaterialien (s. Handb. Bd.4, S.48f.), mit denen auf die kostenfreie Ebene transponiert wird, was landesweit zum Nationalfeiertag vom Staat mit Fähnchen und käuflichen Elementen gefördert wird. Den Educadoras bleibt überlassen, inwieweit sie die Vorschläge aufgreifen. Hätte man die nationalen Feiertage unberücksichtigt gelassen, wäre aus nicaraguanischer Sicht das pädagogische Programm nicht vollständig.

Wert wird auf eine kostenfreie Gestaltung der Feste mit den Kindern gelegt. Die Vorschläge stellen das Geburtstagskind mit Blätterkrone, Geburtstagslied, Spielprogramm etc. nach seinen Wünschen in den Mittelpunkt. Selbst die traditionelle Piñata<sup>55</sup> kann mit Recyclingmaterial erstellt und mit Blumen gefüllt ihre Funktion erfüllen (s. Handb. Bd.4, S.46f.). Die Themeneinheit enthält mehrere Werkarbeiten, die als Geschenke genutzt werden können. Sie beansprucht keine Vollständigkeit, sondern sie gibt Anregung für weitere kreative Schöpfungen mit kostenfreiem Material.

---

<sup>55</sup> An einem Baum aufgehängte Pappfigur, die die Kinder mit verbundenen Augen durch Stockschläge zerstören, damit die in ihr versteckten Süßigkeiten auf sie herabfallen. Die Kinder müssen über die kostenfreie Alternative informiert sein, sonst ist die Enttäuschung zu groß.

Die themenorientierte Zusammenstellung des Programms bildet die Basis für die Fortbildungen mit den Educadoras aus allen Teilen Nicaraguas im Field Tryout und für die, ebenso der Evaluierung zu unterziehenden, vorläufigen Endfassung des Manuals.

## **4 Field Tryout – Feldversuch**

### **4.1 Setting**

Nach Lewy wird die überarbeitete Version des Programms ohne direkten Einfluss des Entwicklungsteams von Lehrern im normalen Unterricht erprobt. Ziele dieser Stufe sind, den potentiellen Nutzern die Merits (Vorzüge) des Programms zur Kenntnis zu bringen, die Untersuchung der Efficiency (Leistungsfähigkeit) durch eine größere Population vorzunehmen und zu überprüfen, inwieweit eine unabhängige Exportability (Verbreitung) des Programms möglich ist. Lewy geht nicht mehr von größeren Veränderungen des Programms in dieser Stufe aus, sondern eher von Empfehlungen, unter welchen Bedingungen das Programm seinen Einsatz finden kann (vgl. 1991:440; 1977:63f.).

Das Projekt-Field Tryout wird den Bedingungen angepasst, unter denen ECCD-Programme in Nicaragua arbeiten. Um Urteile einer größeren Population von Educadoras zu erhalten, könnte man sie an ihrem Arbeitsplatz aufsuchen und sie mit dem Programm vertraut machen, was aufgrund der geographischen Lage vieler Zentren ein kompliziertes Verfahren darstellt. Eine Alternative ist, ihnen bei den in ihrer ländlichen Region oder im städtischen Raum stattfindenden Fortbildungen, die ihre Träger-NGOs in regelmäßigen Zeitabständen organisieren, das Programm vorzustellen. Für diese Vermittlungsart wird sich mit Unterstützung der NGOs entschieden. Fortbildungen mit dem Programm werden vom Entwicklungsteam durchgeführt, an die sich die schriftliche Einholung von Judgmental Data anschließt. Die 96 Teilnehmer/innen der Seminare sind Educadores/as und Promotores/as, sie sind alphabetisiert, aber ihr Ausbildungsgrad bewegt sich zwischen Abbruch nach fünf

Grundschuljahren (sechs Jahre sind Pflicht) bis Universitätsstudium, erfragt als Ergänzung in den Fragebögen des Tryouts (Anhang 3 u. 4).

**Durchgeführte Fortbildungsseminare** (Anhang 5)

<u>Region</u>	<u>NGO-Träger</u>	<u>Typ</u>	<u>Teilnehmer/innen</u> weibl./männl.
Pazifikregion: León/ Chinandega	CENI Save the Children	rural	22 (weibl.)
Pazifikregion: Chinandega/ Telica	PROYECTO DE PRE-ESCOLARES COMUNALES TELICA DED	rural	12 (weibl.)
Pazifikregion: Managua	Preescolar FERNANDO GORDILLO Pro-Ayuda social/ Redd Barna	urban	17 (16/1)
Pazifikregion: Managua/ Granada Matagalpa	CEB/ Save the Children	urban	22 (weibl.)
RAAN: (Nordatlantik Region) Siuna	CENTRO SIUNA Kirchl. Org.	rural	23 (8/15)
GESAMT			96 80 w. + 16 m.

Drei Evaluierungsmodule sind konzipiert. Das erste geht auf die Fragestellungen Lewys ein und führt mit der Einholung der Judgmental Data von Educadoras gleichzeitig die aus dem Pilot Tryout anstehende Evaluierung der “opinion of various persons” (1977:62) durch. Das zweite fragt nach Verfügbarkeit der unterschiedlichen Natur- und Recyclingmaterialien, um zu überprüfen, inwieweit die Kostenfreiheit des Programms über den Rahmen des Pilot Tryouts hinaus realisiert werden kann. Im dritten Modul rücken die Meinungen zur vorläufigen Endfassung des Handbuchs, die unabhängig vom Entwicklungsteam eingeholt werden, in den Mittelpunkt. Gelingt seine attraktive Gestaltung entsprechend den Vorstellungen der Adressaten/innen, kann mit großer Wahrscheinlichkeit von seiner zukünftigen Akzeptanz ausgegangen werden.

Das didaktische Prinzip der Seminare entspricht dem Action Training Model (ATM), eine die Teilnehmer/innen partizipativ ins Vermittlungsgeschehen einbindende Seminarform, die in der Erwachsenenbildung der Dritte Welt Länder üblich ist: “Participatory training takes into account how adults learn. Participatory training, therefore is learner-centered; initiates active learning; furthers social learning; requires mutual respect; uses a variety of methods; provides for continuous revision and feedback” (Frings et. al. 1993:8; vgl. Pretty et. al. 1995).

Neben der Datengewinnung übernehmen die Fortbildungen die Funktion eines ersten Schritts der Verbreitung des Programms in fünf verschiedenen Landeszonen, aber dessen eigentliche “Implementation of a new programme” (Lewy 1977:69ff.) ist für die Zeit nach Abschluss der Studie vorgesehen.

## **4.2      Evaluierungsmodul 1**

### **Beurteilung des Spiel- und Lernprogramms ohne Kosten**

#### **4.2.1    Setting**

In Vorabsprache mit der jeweiligen NGO-Direktorin wird aus der Programmversion des Pilot Tryouts eine Selektion für zwei bzw. viertägige Seminare (Siuna) zusammengestellt. Kriterium der Auswahl von Seiten der NGOs ist der Neuigkeitsgrad des Angebots. Aus vorangegangenen Fortbildungen sind den Educadoras verschiedene Spiele und Lieder bekannt, einzelne Werkarbeiten aus Natur- und Recyclingmaterial wurden angefertigt, aber gänzlich neu ist die Umsetzung von Lern- und Sachthemen mit diesen Materialien. Von Seiten des Projekts besteht das leitende Interesse, die lern- und sachorientierten Aktivitäten in Verbindung mit den dazugehörigen Spielen und Liedern anzubieten, um per Judgmental Data die Akzeptanz des Programms evaluieren zu können.

Damit jede/r Teilnehmer/in genügend Material zur Eigenerprobung der Angebote zur Verfügung hat, wird im vorab über die NGO eine Liste mitzubringender Recyclingmaterialien an jede Educadora ausgeteilt und innerhalb der Seminare ist das Sammeln von Naturmaterialien aus der Umgebung des Tagungsortes vorgesehen.

## 4.2.2 Evaluierung

### 4.2.2.1 Merits - Vorzüge der Arbeit mit Natur- und Recyclingmaterial

Die persönliche Erprobung ausgewählter Programmelemente ermöglicht die Abgabe eines Urteils über die Besonderheit bzw. den Vorzug der Arbeit mit kostenfreiem Material. Die Frage nach den Merits wird eingekreist mit:

<b>Frage 1</b>	<b>Würde dir die Arbeit mit kostenfreiem Material gefallen?</b> (¿Te gustaría trabajar con los materiales sin costo alguno?)	
	<b>JA</b> (SI)	<b>NEIN</b> (NO)
<b>Antwort</b>	<b>85.4%</b>	<b>Keine Antworten</b>

Um eine negative Antwort zu erleichtern, wird eine Beispielhilfe gegeben:

NEIN (NO) = z.B. „ich möchte Abfallsachen nicht anfassen, sie sind unhygienisch etc.“ (no quiero tocar cosas del desecho etc.). Außerdem wird eine Begründung der Antwort erbeten: **JA - warum?** (SI-*Porque*); **NEIN - warum?** (NO-*Porque*).

### 4.2.2.2 Ergebnis

Rücklauf : 80 Stellungnahmen von 94 Befragungen (2 Abwesende).

Vierzehn Educadoras beantworten die Frage nicht. Im Rücklauf füllt niemand den Fragenteil „NEIN“ aus. Die Fragebogen wurden an die Anwesenden zum Abschluss des Seminars ausgeteilt, so dass abgesehen von zwei entschuldigtem Teilnehmern alle an der Befragung partizipieren konnten. Zwei unterschiedliche Interpretationen für die Nichtbeantwortung durch die vierzehn Teilnehmer/innen sind möglich: viele Educadores/as haben aufgrund des geringen Bildungsniveaus Mühe im schriftlichen Ausdruck und man sucht das Schreiben zu umgehen, aber man würde mündlich Stellung beziehen können. Des weiteren könnte das Nichtbeantworten ein indirekter Ausdruck des Missfallens an der Arbeit mit kostenfreien Materialien sein, da trotz Anonymität der kulturelle Faktor, ungern Kritik zu formulieren, Grund für die Enthaltung sein könnte (s. Fußnote 39), aber es ließ sich nicht klären, ob diese Interpretationen Gültigkeit haben.

Die hohe positive Bereitschaft zur Arbeit mit kostenfreiem Material von 85.4% der Befragten ist nicht erwartet worden. Vermutet wurde insgesamt eine geringere Akzeptanz, und im Vergleich zwischen Educadoras des ländlichen und des städtischen Raums eine höhere Akzeptanz von Seiten der Mitarbeiter/innen aus ländlichen als aus städtischen ECCD-Zentren. Die Auswertung der Fragestellung zeigte keinen Unterschied zwischen Stadt und Land. Jedoch drängten in der Zusatzfrage zur Qualität des Seminars (Anhang 3) auf die Frage: „weitere Vorschläge?“ (¿Otros sugerencias?) ausnahmslos alle Teilnehmer/innen aus der im Inneren des Landes gelegenen Region Siuna und fünf von 16 Educadoras aus der ländlichen Region León/Chinandega auf eine Fortsetzung des Seminars zu einem späteren Zeitpunkt. Daraus lässt sich ableiten, dass die Projektidee in ländlichen Gebieten auf besonders positives Echo stoßen kann.

Die Begründungen, warum die Arbeit mit kostenfreiem Material gefallen würde, sind nach Inhaltsgruppen und innerhalb dieser nach Mehrfachnennungen geordnet und zusammengefasst:

### **NÜTZLICHKEITSAKTOR**

#### **JA - mir würde die Arbeit mit kostenfreien Materialien gefallen:**

- weil sie uns zeigt, dass man kein Geld braucht, um zu lernen und voranzukommen;
- weil sie uns hilft, unabhängig von den Organisationen zu sein, die uns mit Material versorgen;
- weil man lernt, den Wert der Materialien zu schätzen;
- weil sie sehr unterhaltsam ist und man lernt sehr viel;
- weil es mir sehr gefällt, mit diesen Materialien zu arbeiten;
- weil mit viel Fantasie gearbeitet wird;
- weil sie sehr kreativ ist;
- weil sie etwas sehr gutes ist, was die Kinder realisieren können;
- weil die Kinder lernen mit vorhandenen Materialien umzugehen;
- weil mir damit alles leicht von der Hand geht;
- weil es nicht schwer ist, damit zu arbeiten;
- weil sie sehr gut ist;
- weil diese Sachen auch wichtig für die Eltern sind;



- weil sie für unser Land sehr nützlich ist;
- weil es sehr wichtig ist damit zu arbeiten, damit die Kinder Bezug zur Natur bekommen;
- weil es leichter ist, die Natur zu verstehen;
- weil mir die Natur gefällt;
- weil meine Vorschule sehr weit weg liegt und es dort kein teures Material gibt;
- weil man mit dem Material viele Sachen erfinden und machen kann, die den Kindern gefallen;
- weil es ein vertrautes, leicht zu bekommenes Material ist, das im Überfluss vor allem auf dem Land vorhanden ist.

### **AUSGABENFAKTOR**

#### **JA - mir würde die Arbeit mit kostenfreien Materialien gefallen:**

- weil man sie nicht kaufen muss, denn die Gemeinde ist arm;
- weil man die Eltern nicht bitten muss, Material zu kaufen;
- weil sie (d. Materialien, d. Verf.) billig sind;
- weil einige Kinder arm sind und nicht mit teuren Materialien arbeiten können;
- weil man keine Ausgaben hat;
- weil man in Zeiten, in denen man kein Geld hat, davon profitieren kann;

Die Beschreibungen der Vorzüge einer Arbeit mit Natur- und Recyclingmaterialien zeigen, dass sich die Educadoras des kreativen und des ökonomischen Aspekts der Arbeit mit dem kostenfreien Material bewusst sind.

#### **4.2.2.3 Efficiency - Effizienz des Programms**

Anders als beim Schulcurriculum Tryout wird die Effizienz des „Spiel- und Lernprogramms ohne Kosten“ nicht durch Schülertests, sondern über die praktische Erprobung durch die Educadoras in den Fortbildungsveranstaltungen ermittelt. Die Fragen sind einfach und persönlich formuliert, so dass auch die Educadoras, die keinen Sekundarabschluss haben, Stellung beziehen können. Die Fragen zielen nicht direkt auf die Effizienz, sondern auf den persönlichen Eindruck der Teilnehmer/innen. Hieraus in

Verbindung mit der Frage nach der Exportability lässt sich ableiten, ob das Programm in der Alltagspraxis eines ECCD-Zentrums seine Wirkung erzielen kann. Die Negativfragen sollen kritische Stellungnahmen provozieren, so dass ein differenzierteres Bild entsteht.

<b>Frage 2</b>	<b>Was gefiel dir am Programm?</b> (¿Que te gustó del programa?)
----------------	---

<b>Fragen 3 u. 4:</b>	<b>Was gefiel dir nicht?</b> (¿Que no te gustó?)	<b>Was fehlte?</b> (¿Qué faltó?)
---------------------------	---	-------------------------------------

#### 4.2.2.4 Ergebnis

Rücklauf: 94 Antworten.

Von den 94 Antworten beziehen 20 Teilnehmer/innen die Fragen nicht auf den Inhalt des Programms, sondern auf die Organisation der Fortbildung.<sup>56</sup> Keine der 74 verbleibenden Antworten formuliert Mängel in Bezug auf den Inhalt des Programms.

8 Teilnehmer/innen hätten sich entweder mehr Werkarbeiten, Spiele oder Lieder im Angebot gewünscht und sie bedauern die Beschränkung der Präsentation des Programms aufgrund der relativen Kürze der Fortbildung.

Die Mehrheit zeigt mit Formulierungen wie „alles gefiel“ (todo gustó)/ „nichts fehlte“ (nada falta) ihre Zustimmung zum Programm, und man lässt wegen der positiven Antwort konsequenterweise die Negativfrage unausgefüllt.

Einige Teilnehmer/innen differenzieren ihre Antwort und zu Einzelaktivitäten gibt es Mehrfachnennungen:

<sup>56</sup> 12 Teilnehmer/innen vermissen gruppenspezifische Übungen, die tatsächlich nur bei der Einführung zum Kennenlernen eingesetzt wurden, weil dem Sachprogramm Vorrang gegeben wurde. Eine positive Nennung „alle Educadoras wurden einbezogen“ geht auf die Vermittlungsmethode des Seminars ein, nach der gesondert gefragt wurde (Anhang 3). 7 Educadoras war die Seminarzeit zu kurz, sie wollen „mehr Zeit zum Lernen“.

**Was mir am Programm gefiel:**

- dass wir durch das Programm neue Sachen kennen gelernt haben, die ich tatsächlich nicht kannte, aber jetzt möchte, dass sie in unseren Comedores gemacht werden;
- alles scheint mir ausgezeichnet, es weckte mein Interesse und das wichtigste war, dass es mich überzeugte diese Mittel (recursos) zu gebrauchen, die im allgemeinen abgelehnt werden;
- das Praktische und unser Lernen, wie wir es an die Kinder weitergeben können;
- alles was mit den Materialien zusammenhängt, weil es mir dazu dient, es an ländliche Gemeinden weiterzugeben, wo es schwieriger ist andere Materialien zu erhalten;
- die Wichtigkeit und der Nutzen der Materialien, die hier und in anderen Ländern Abfall genannt werden;

**Mehrfachnennungen:**

- Spiele, Lieder, der Paseo (Sammelgang) sowie „alle Themen gefallen“. Sie werden als schön (bonito), belebend (alegre) und kreativ erlebt.

**Besonders genannt sind die Lernaktivitäten:**

- Taktpfad (camino del tacto);
- die Arbeiten auf bzw. mit Erde (trabajo en la tierra);
- Arbeiten mit Steinchen, Plastikröhrchen und Karton;
- die Legearbeiten mit Naturmaterialien wie geometrische Formen, Großbuchstaben oder das Zeichnen des Körpers;
- die verschiedenen Werkarbeiten u.a. Masken, Handpuppen, Ampeln, die Uhr.

Die Effizienz des Programms wird von den Educadoras, die auf die Frage korrekt eingehen, ohne Abstriche bestätigt.

#### 4.2.2.5 Exportability - Verbreitbarkeit des Programms

Nachdem die Educadoras das Programm kennen gelernt und Themeneinheiten persönlich erprobt haben, können sie realistisch abschätzen, ob sie es in ihrer Einrichtung einsetzen würden oder nicht.

<b>Frage 5</b>	<b>Würdest du die Aktivitäten oder Werkarbeiten ohne Kosten in deinem Comedor realisieren?</b> (¿Tu podrías realizar las actividades o manualidades con los materiales sin costo en tu comedor?)	
	<b>JA</b> (SI)	<b>NEIN</b> (NO)
<b>Antwort</b>	95.7%	4.3%

Außerdem wird eine Begründung der Antwort erbeten: **JA - warum?** (SI - Porque); **NEIN - warum?** (NO - Porque).

#### 4.2.2.6 Ergebnis:

Rücklauf: 94 Antworten

Zwei Educadoras und eine Promotora beantworten die Frage mit „NEIN“. Zwei Antworten beziehen sich auf organisatorische Faktoren: „weil die Kinder nicht pünktlich kommen und deswegen nichts machen können“ und „weil ich nicht mit den Kindern direkt arbeite“. Insofern beziehen sich die zwei Negativbegründungen auf Umstände, durch die die Befragten sich nicht in der Lage sehen, das Programm zu verwenden, aber sie geben keinen Aufschluss über die Einsetzbarkeit des kostenfreien Materials. Bei der dritten Negativantwort kennt man nicht das Motiv. Wie bei den Merits wird sie als indirekter Ausdruck einer Ablehnung gewertet. Prozentual und argumentativ fallen die drei Antworten kaum ins Gewicht.

Begründungen zur Antwort „JA“ (Mehrfachnennungen in absteigender Reihenfolge):

- weil sie leicht für die Kinder zu machen sind;
- weil die Kinder damit beschäftigt werden können;

- weil es den Kindern gefällt;
- weil es mir gefällt;
- weil wir die Materialien leicht sammeln können;
- weil es sehr unterhaltsam und kreativ ist, Sachen aus wiederverwertbaren Materialien zu machen;
- weil es mir gefällt dies an die Comedores und die Kinder weiterzugeben;
- weil Sie es uns in dieser Fortbildung gezeigt haben;
- weil wir mit vielen der Werkarbeiten den Raum dekorieren können;
- weil wir schon ähnliche Sachen gemacht haben;
- weil unsere Gruppe beginnen kann, die Materialien mit Kosten durch Materialien ohne Kosten zu ersetzen.

Die fast 100%ige positive Reaktion von Educadoras und Promotoras zum Einsatz des Programms ohne Kosten im eigenen Arbeitsumfeld muss unter dem Eindruck der Seminare relativiert werden. Sie sagt nicht eindeutig aus, dass tatsächlich im pädagogischen Alltag das Sammeln der Materialien und die Durchführung der Angebote auf diese Weise geschieht. Aber sie zeigen, dass die Teilnehmer/innen für die Idee des Arbeitens mit dem „Spiel- und Lernprogramms ohne Kosten“ zu gewinnen sind. Es kann davon ausgegangen werden, dass zumindest Teile des Programms eingesetzt werden, wenn den Educadoras das Handbuch zur Verfügung steht und sie im Idealfall die Inhalte in einem Seminar erproben können.

#### **4.2.3 Zusammenfassung**

Die Aussagen der Seminarteilnehmer/innen zu Merits, Efficiency und Exportability drücken eine hohe Akzeptanz des „Spiel- und Lernprogramms ohne Kosten“ gleichwertig bei den Adressaten/innen aus städtischen und ländlichen Regionen aus. Sie sind unter dem Eindruck des Seminars bereit, mit dem kostenfreien Material in ihrer Einrichtung zu arbeiten. Die Educadores/as erkennen das kreative und ökonomische Potential einer Arbeit mit dem kostenfreien Programm.

### **4.3 Evaluierungsmodul 2**

#### **Verfügbarkeit des Natur- und Recyclingmaterials**

Von Interesse ist ein differenziertes Wissen um die Verfügbarkeit der einzelnen Materialien in den unterschiedlichen Regionen des Landes, um bei schwierigem Zugang Alternativen anzubieten oder gegebenenfalls ein Material ersatzlos zu streichen. Ein leichter Zugang motiviert zudem zur Verwendung der Materialien.

##### **4.3.1 Setting**

Insgesamt 108 Adressaten/innen, 62 Educadores/as der Fortbildungen und 46 Teilnehmerinnen der Befragung zum Manual werden um Stellungnahme gebeten. Die Ergebnisse der Befragung von Modul 3 sind in die vorliegende Auswertung einbezogen. Abgesehen vom Vorteil eines höheren Rücklaufs an Antworten, konnte in Modul 3 nach Materialien gefragt werden, die in die Liste von Modul 2 nicht aufgenommen worden waren. Das Entwicklungsteam meinte ursprünglich, die Materialien BAMBUS, CAOBASCHALEN und DOSEN wären kaum zu bekommen, hingegen HOLZSTAUB und die natürlichen Klebstoffe der CHILAMATE, TIGÜILOTE und FLOR DE PASTORA (Weihnachtsstern) überall auffindbar. Durch Gespräche mit den Educadoras bei den Fortbildungen kamen dem Entwicklungsteam Zweifel an seiner Entscheidung und die Materialien wurden in die Befragung des Moduls 3 aufgenommen (s. Abschn. 4.4; Anhang 4).

Bei der Programmplanung wurden von vornherein Recyclingstoffe aus Supermärkten, Einkaufszentren und Imbissketten wie STYROPOR, ALUMINIUMFOLIE und PLASTIKGESCHIRR ausgeschlossen. Supermärkte sind trotz erhöhter Verbreitung seit Mitte der '90er Jahre weiterhin Seltenheit auf dem Land, und nur die Educadoras aus zu ihnen fußläufig lokalisierten ECCD-Zentren können sich ihrer bedienen. Zwar werden Werkarbeiten aus diesen Stoffen von NGOs hergestellt, wie z.B. in einer Fortbildung auf dem Kongress Encuentro Nacional de Iniciativas de Atención No Formal a Niños y Niñas de 0 a 6 años (1998) gesehen, aber bei Nachfrage bestätigten Teilnehmer/innen, dass sie privat die Materialien nicht kostenfrei zur Verfügung hätten, sondern sie kaufen müssten. Benötigte GEFÄßE und MESSER können aus den Comedor-Küchen

ausgeliehen werden. Die Messer ersetzen Scheren, mit denen leichter zu arbeiten wäre, aber sie sind nicht immer in den Einrichtungen vorhanden.

### 4.3.2 Evaluierung

<b>Frage 6</b>	<p><b>Welche Materialien findest du in der Gemeinde oder deinem Umfeld?</b>  <b>Kreuze sie mit X an.</b>          (¿Qué materiales sin costos encuentras en tu comunidad o lugar?          Marque con X los que encuentras)</p>
----------------	---

Die Auswertung nimmt die Materialien, die landesweit uneingeschränkt (100%ig) verfügbar sind aus der anschließenden prozentualen Auflistung heraus.

**Tabelle 1:** Uneingeschränkte (100%ige) Verfügbarkeit:

<u>MATERIAL</u>	<u>BEGRÜNDUNG</u>
BLÄTTER Hojas KLEINE ZWEIGE Ramitas	In Städten wie Granada und León sind die Straßen fast baumlos, aber die spanisch-kolonialen Innenhöfe und Plazas bieten genügend Grün. Entweder hat das ECCD-Zentrum einen bewachsenen Innenhof oder in den ärmeren Vierteln sind Baum- und Strauchbestand wie bei den ländlichen Comedores im Überfluss vorhanden.
BLUMEN Flores	Am Wegrand der unbefestigten Wege der armen städtischen Vororte oder der Dörfer blühen kleine Blumen, deren Blütenköpfe für Farbunterscheidungen oder zur Dekoration genutzt werden können.
ERDE Tierra o Lodo STEINCHEN Piedrecitas SAND Arena	Der geringere Teil städtischer Straßennetze ist asphaltiert oder mit Kopfsteinpflaster versehen, im ländlichen Raum überwiegen Erdstraßen, so dass überall Erde und Steinchen zu finden sind. Von Pazifik- und Atlantikstränden sowie Flussufern können Educadoras, ihre Freunde und Familienangehörige Sand von Ausflügen mitbringen. Wer keinen Zugang hat, benutzt Erde.
FRÜCHTE Frutas	Die Zentren haben aus Kostengründen nicht täglich Früchte als Nahrungsergänzung. Mit der Küchenkommission kann abgesprochen werden, wann Früchte zur Verfügung stehen und sie für die pädagogische Arbeit genutzt werden können.
div. Körner Granos	Grundnahrungsmittel.
MAISBLÄTTER Helote o Tusa	Abfall des Grundnahrungsmittels.
SACKSCHNUR Hilo de saco	Die Grundnahrungsmittel des Comedors werden in Plastiksäcken geliefert, deren Fasern als Fäden, Schnüre, Kordeln etc. verwendet werden können.

YUCA zur Herstellung v. Klebstoff	Grundnahrungsmittel.
---	----------------------

**Tabelle 2:** Prozentuale Angaben zur Verfügbarkeit der Materialien:

	<b>1. Befragung</b>				<b>2. Befragung</b>				<b>Mittelwert</b>	
	Stadt 18 Befr.	Stadt %	Land 44 Befr.	Land %	Stadt 26 Befr.	Stadt %	Land 20 Befr.	Land %	Stadt %	Land %
<b>MATERIAL</b>										
BAMBUS Bambú	–	–	–	–	5	19.2	10	50.0	19.2	50.9
CAOBASCHALE Cáscaras de Caoba	–	–	–	–	2	7.7	12	60.0	7.7	60.0
CHAGÜITEFASER Hilo de Chagüite	10	55.6	37	84.1	12	46.2	18	90.0	50.0	85.9
DOSEN Latas	–	–	–	–	19	73.1	12	60.0	73.1	60.0
FLASCHEN Botellas	15	83.3	33	75.0	23	88.5	15	75.0	86.4	75.0
HOLZWOLLE Colochos	10	55.6	25	56.8	8	30.8	14	70.0	40.9	60.9
KARTON Cartón	16	88.9	27	61.4	26	100.0	14	70.0	95.5	64.1
KOHLE Carbón	15	83.3	35	79.5	25	96.2	16	80.0	90.1	79.7
KRONKORKEN Tapas	16	88.9	30	68.2	25	96.2	16	80.0	93.2	71.9
PLASTIKRÖHR. Pajillas	16	88.9	25	56.8	26	100.0	12	60.0	95.4	57.8
PLASTIKTÜTEN Bolsas plásticas	14	17.8	38	86.4	14	53.8	14	70.0	63.6	81.2
SÄGEMEHL Aserrín	–	–	–	–	25	96.2	13	65.0	96.2	65.0
STEICHHOLZSCH. Cajas de fósforos	18	100.0	33	75.0	13	50.0	14	70.0	70.5	73.4
ZEITUNGEN Papel periódico	15	83.3	24	54.5	25	96.2	13	65.0	90.9	57.8
<b>KLEBSTOFFE</b> <b>Gomas</b>										
CHILAMATE	–	–	–	–	8	30.8	16	80.0	30.8	80.0
TIGÜILOTE	–	–	–	–	11	42.3	17	85.0	42.3	85.0
WEIHNACHTS STERN Flor de Pastora	–	–	–	–	6	23.1	18	90.0	23.1	90.0



### 4.3.3 Ergebnis

Der Mittelwert der beiden nach städtischer und ländlicher Region aufgeschlüsselten Umfragen wird in vier Kategorien eingeteilt:

**00.0% - 24.9% - sehr schwierige Verfügbarkeit**

**25.0% - 49.9% - relativ schwierige Verfügbarkeit**

**50.0% - 74.9% - relativ leichte Verfügbarkeit**

**75.0% - 100.0% - sehr leichte Verfügbarkeit**

**Tabelle 3:** Auswertung der Befragung:

<b><u>MATERIAL</u></b>	<b><u>STADT</u></b> <b>(100%)</b>	<b><u>LAND</u></b> <b>(100%)</b>	<b><u>KONSEQUENZEN</u></b>
BAMBUS Bambú	19.2	50.9	<b>Stadt:</b> sehr schwierige Verfügbarkeit <b>Land:</b> relativ leichte Verfügbarkeit <b>Alternative:</b> junge Zuckerrohrstangen u. eingeritzte Äste
CAOBASCHALE Cáscaras de caoba	7.7	60.0	<b>Stadt:</b> sehr schwierige Verfügbarkeit <b>Land:</b> relativ leichte Verfügbarkeit <b>Alternative:</b> Blätter
CHAGÜITEFASER Hilo de chagüite	50.0	85.9	<b>Stadt:</b> relativ leichte Verfügbarkeit <b>Land:</b> sehr leichte Verfügbarkeit <b>Alternative:</b> Sackschnur
DOSEN Latas	73.1	60.0	<b>Stadt:</b> relativ leichte Verfügbarkeit <b>Land:</b> relativ leichte Verfügbarkeit <b>Alternative:</b> halbierte Plastikflaschen
FLASCHEN Botellas	86.4	75.0%	<b>Stadt:</b> sehr leichte Verfügbarkeit <b>Land:</b> sehr leichte Verfügbarkeit <b>Alternative:</b> Dosen
HOLZWOLLE Colochos	40.9	60.9	<b>Stadt:</b> relativ schwierige Verfügbarkeit <b>Land:</b> relativ leichte Verfügbarkeit <b>Alternative:</b> keine
KARTON Cartón	95.5	64.1	<b>Stadt:</b> sehr leichte Verfügbarkeit <b>Land:</b> relativ leichte Verfügbarkeit <b>Alternative:</b> keine
KOHLE Carbón	90.1	79.7	<b>Stadt:</b> sehr leichte Verfügbarkeit <b>Land:</b> sehr leichte Verfügbarkeit <b>Alternative:</b> keine
KRONKORKEN Tapas	93.2	71.9	<b>Stadt:</b> sehr leichte Verfügbarkeit <b>Land:</b> relativ leichte Verfügbarkeit <b>Alternative:</b> Steinchen

PLASTIKRÖHRCHEN Pajillas	95.4	57.8	<b>Stadt:</b> sehr leichte Verfügbarkeit <b>Land:</b> relativ leichte Verfügbarkeit <b>Alternative:</b> Stöckchen
PLASTIKTÜTEN Bolsas plásticas	63.6	81.2	<b>Stadt:</b> relativ leichte Verfügbarkeit <b>Land:</b> sehr leichte Verfügbarkeit <b>Alternative:</b> Bananenblätter (eingeschränkt)
SÄGEMEHL Aserrín	96.2	65.0	<b>Stadt:</b> sehr leichte Verfügbarkeit <b>Land:</b> relativ leichte Verfügbarkeit <b>Alternative:</b> Sand
STREICHOLZ- SCHACHTELN Cajas de fósforos	70.5	73.4	<b>Stadt:</b> relativ leichte Verfügbarkeit <b>Land:</b> relativ leichte Verfügbarkeit <b>Alternative:</b> keine
ZEITUNGEN Papel periódico	90.9	57.8	<b>Stadt:</b> sehr leichte Verfügbarkeit <b>Land:</b> relativ leichte Verfügbarkeit <b>Alternative:</b> Bananenblätter (eingeschränkt)
<b>KLEBSTOFFE:</b> <b>Gomas</b>			
CHILAMATE	30.8	80.0	<b>Stadt:</b> relativ schwierige Verfügbarkeit <b>Land:</b> sehr leichte Verfügbarkeit <b>Alternative:</b> Yuca-Klebstoff
TIGÜILOTE	42.3	85.0	<b>Stadt:</b> relativ schwierige Verfügbarkeit <b>Land:</b> sehr leichte Verfügbarkeit <b>Alternative:</b> Yuca-Klebstoff
WEIHNACHTSSTERN Flor de Pastora	23.1	90.0	<b>Stadt:</b> sehr schwierige Verfügbarkeit <b>Land:</b> sehr leichte Verfügbarkeit <b>Alternative:</b> Yuca – Klebstoff.

Das Entwicklungsteam zieht Konsequenzen aus den Befragungsergebnissen und sucht nach Alternativen zu Materialien, die sehr oder relativ schwierig erhältlich sind, die in die Endfassung des Manuals aufgenommen werden.

Die Interpretation der Tabellen wirft bei einigen Materialien interessante Aspekte auf. Das Entwicklungsteam hatte z.B. bei ZEITUNGEN vermutet, dass sie auf dem Land *sehr schwierig* und in der Stadt *relativ schwierig* zu erhalten sind, aber ihnen wird *relativ leichte* und *sehr leichte* Verfügbarkeit zugeschrieben, was den mit ihnen geplanten Werkarbeiten zugute kommt (s. Handb. Bd.1, S.13 u. S.16), denn die Alternative BANANENBLÄTTER lässt sich nicht bei allen aus Zeitungspapier hergestellten Arbeiten einsetzen. Hingegen ging man bei SÄGEMEHL wie bei HOLZWOLLE davon aus, dass die zahlreichen Schreinereien in Barrios oder Dörfern sie unproblematisch zur Verfügung stellen würden, aber sie werden in Eigenbedarf als Brennmaterial genutzt oder verkauft. So sind sie im Handbuch nur für Dekorationszwecke oder Zusatzmaterial vorgeschlagen, ohne dass man dringend auf sie angewiesen ist.

Die CAOBASCHALE, die z.B. im Pilot Tryout als Legematerial für geometrische Formen u.a. diente, aber in der Stadt *sehr schwer* zu finden ist (auf dem Land *relativ leicht*) wird zugunsten von Steinchen und Blättern völlig herausgenommen.

Als Folge der Untersuchungsergebnisse werden vom Entwicklungsteam alle Themeneinheiten erneut nach dem Kriterium der Verfügbarkeit der Materialien überarbeitet, d.h. man ergänzt die im Pilot Tryout mehrheitlich mit Recyclingmaterial erstellten Angebote mit Vorschlägen aus Naturmaterialien, so dass den Educadoras Alternativen geboten werden (s. Handb. Bd.3, S.9).

## **4.4      Evaluierungsmodul 3           Beurteilung des Handbuchentwurfs**

### **4.4.1     Das Handbuch**

Der zur Beurteilung vorgelegte Entwurf des Handbuchs mit dem Titel “Aprender Sin Lapíz y Papel” (Lernen ohne Bleistift und Papier) ist inhaltlich nach den Ergebnissen des Pilot Tryouts und gestalterisch nach Attraktivitätskriterien für seine Benutzung entworfen worden. Vor allem Educadoras mit geringer Ausbildung und Lesekompetenz sollen ebenso gerne zur Realisierung kostenfreier pädagogischer Angebote nach ihm greifen wollen wie ihre professionellen Kolleginnen.

Das inhaltliche Gliederungsschema entspricht dem im Pilot Tryout genutzten Prinzip der THEMENEINHEITEN, bei dem die Kategorien Lieder, Lern- und Sachaktivitäten, Spiele und Werkarbeiten thematisch passend zugeordnet werden (vgl. UNICEF Guatemala 1999). Zwei weitere Gliederungstypen von Arbeitsanleitungen für Vorschulpädagogik stehen zur Disposition. Zum einen werden die KATEGORIEN in den Mittelpunkt gerückt, d.h. nicht die Themen sind inhaltsbestimmend, sondern Spiel, Lied, Aktivitäten und Werkarbeiten sind in gesonderten Kapiteln oder Einzelbänden angeboten. Diese Gliederungsart setzt eine hohe Planungskompetenz der Educadoras voraus. Sie müssen das pädagogische Angebot zu den anvisierten Themen aus verschiedenen Bänden zusammenstellen, wie z.B. mit den von Save the Children Nicaragua herausgegeben Bänden Manual de Juegos (Spielehandbuch) und Manual de Manualidades (Handbuch mit Werkarbeiten) (1999). Zum anderen wird eine Gliederung

nach TAGESANGEBOTEN vorgenommen. Z.B. hat UNICEF Ecuador mit dem Handbuch "Tilín, tilín, tintero juego y aprendo el año entero." (Bravo 1999) diesen Typus realisiert. Er macht die pädagogische Planung für die Educadoras sehr einfach, weil die Themen nach täglich einzusetzenden Einheiten aufbereitet und fast ohne eigene konzeptionelle Arbeit übernehmbar sind.

Die für das Handbuch gewählte Aufgliederung in Themeneinheiten liegt in ihrem Schwierigkeitsgrad zwischen Kategorien- und Tagesangebot. Mit ihr kann nach Bedarf ein Thema komplett übernommen, aber ebenso ein pädagogisches Angebot aus verschiedenen Elementen eigenständig zusammengestellt werden. Längere theoretische Erläuterungen werden bewusst vermieden. Jedem Band ist sein Richtziel vorangestellt und Band 1 bietet Tipps zum Umgang mit Kindern und kostenfreien Materialien in knapper, aufgelockerter Weise (s. Handb. Bd.1).

Farbiges Layout, kurze Texte in großen Schrifttypen, kombiniert mit Illustrationen sowie Dekorationselementen sollen das Interesse der Educadoras wecken. Die Illustrationen fertigten das Teammitglied, dem ein Zeichenkursus finanziert wurde und eine talentierte Sekundarschülerin an, entsprechend dem Prinzip "if the comics are made by local artists and writers, the visual world is culturally correct and the meaning of the pictures and events in the story make sense to the reader" (Packalén 1999). Die Bedeutung des Bildes als Element in Lehrtexten ist in der Beratung von Projekten in Ländern der Dritten Welt lange bekannt. Z.B. beschreibt Vella in "Visual Aids for Nonformal Education" (1979) wie Informationsblätter und Broschüren zur Gesundheitsfürsorge, Anleitungen in der Landwirtschaft etc. zum Transport von Informationen mit Bildergeschichten ausgestattet werden (vgl. ebd.:20ff.).

Ein günstiger Kompromiss wird gesucht zwischen den hohen Kosten eines Vierfarbdrucks - die in gewisser Weise zum Anspruch der Kostenfreiheit in Widerspruch stehen - und dem Bedarf nach visueller Attraktivität durch Farbe und Fotografien. Jedes Kapitel erhält die Zuordnung zu einer Farbe mit ihren Schattierungen im Zweifarbdruck, den Vorteil einer optischen Hilfe für die Kapitelgliederung einschließend. Jedem Kapitel wird eine Fotoseite mit den wichtigsten Werkarbeiten vorgeschaltet, um auf Farbfotografien nicht verzichten zu müssen.

#### 4.4.2 Setting

56 Adressatinnen, davon 32 Educadoras, 8 Promotoras und 16 Madres (Mütter) (es gab keinen männlichen Teilnehmer) waren bereit, das Handbuch zu beurteilen. Die Meinungen der Mütter, die für ihre Kinder Beschäftigungsanregungen suchen, sollen zeigen, ob die Programmidee über die ECCD-Zentren hinaus, Anklang in Home Care-Initiativen finden kann. Das Entwicklungsteam stellte den Adressatinnen die Programmidee, das Handbuch und den vorbereiteten strukturierten Fragebogen vor (Anhang 4) und überließ ihnen das Exemplar für einige Tage zur unabhängigen Beurteilung.

#### Überblick

<u>Adressatinnen</u>	<u>Stadt</u>	<u>Land</u>	<u>Gesamt</u>
<b>Educadoras</b>	<b>17</b>	<b>16</b>	<b>29</b>
<b>Promotoras</b>	<b>1</b>	<b>7</b>	<b>8</b>
<b>Madres</b>	<b>16</b>		<b>16</b>
<b>Gesamt</b>			<b>56</b>

Ohne Fragebogen unternahm der pädagogische Leiter des CEB und zwei Layoutspezialistinnen eine Revision des Handbuchs. Ihre Gestaltungsempfehlungen werden unabhängig von der Fragebogenaktion ausgewertet.

### 4.4.3 Evaluierung

#### 4.4.3.1 Frage 1: Organisation der Inhalte

<b>Frage 1</b>	<b>Welche Art der Organisation für das Handbuch bevorzugen Sie:</b> (Cómo prefiere Usted que esté organizado el Manual:)		
	Kapitel nach <b>THEMEN</b> , wie in diesem Handbuch ( <b>Capítulos por temas</b> , como en este Manual)	Kapitel nach <b>TAGESANGEBOT</b> (Para cada día un <b>Programa preparado</b> )	Kapitel nach <b>KATEGORIEN</b> wie Lieder, Spiele, Aktivitäten, Manualidades (Por <b>Clasificaciones</b> como Cantos, Juegos, Actividades, Manualidades)
<b>Antwort</b>	66.0%	11.0%	23.0%

Neben den Meinungen der Gesamtgruppe ist die Aufschlüsselung nach Adressatinnengruppen interessant. Die prozentualen Anteile beziehen sich auf 100% des Rücklaufs innerhalb jeder Gruppierung:

<u>Adressatinnen</u>	<u>Themeneinheiten</u>	<u>Tagesangebot</u>	<u>Kategorien</u>
<b>Educadoras</b>	66.7%	20.0%	13.3%
<b>Promotoras</b>	28.6%	0.0%	71.4%
<b>Madres</b>	81.3%	0.0%	18.7%

#### 4.4.3.2 Ergebnis

Rücklauf: 56 Antworten.

Die Systematisierung nach Themeneinheiten findet Zustimmung von 66.0% der Gesamtgruppe. Ein wesentlich höherer Anteil als 11.0% für den Wunsch nach einem Tagesangebot, vor allem von Seiten der Mütter, die außerhalb von Erziehungseinrichtungen stehen, wurde erwartet. Dies bestätigt sich nicht, aber immerhin würden 20.0% der Educadoras gerne mit dieser Form arbeiten.

Interessant ist, dass die Promotoras die Einteilung nach Kategorien eindeutig bevorzugen (71.4%). Sie erfordert im Vergleich die höchste Selbständigkeit bei der Zusammenstellung des pädagogischen Angebots. Es lässt auf größere Sicherheit bei didaktischen Entscheidungen schließen, selbst wenn kein Studium absolviert, sondern die Kompetenz durch eine Reihe von Fortbildungen erlangt wurde. Trotz des hohen Zuspruchs zur Kategorieneinteilung von Seiten der Promotoras wird die Aufteilung des Handbuchs nach Themen für die Endfassung beibehalten, denn Educadoras und Mütter sprechen sich eindeutig für diese Form aus.

#### 4.4.3.3 **Frage 2:** Vollständigkeit des Inhalts

<b>Frage 2</b>	<b>Was fehlt im Manual?</b> (¿Qué temas hacen falta en este Manual?)	
	<b>Nichts fehlt</b> (Nada falta)	<b>Fehlen: Lieder, Spiele, Aktivitäten, Werkarbeiten</b> (Faltan: Cantos, Juegos, Actividades, Manualidades (si no hay suficiente espacio utilice la parte de atrás de la hoja)
<b>Antwort</b>	71.0%	29.0%

#### 4.4.3.4 **Ergebnis**

Rücklauf: 55 Antworten.

Die Frage klärt, inwieweit das Manual den Bedarf an Neuem deckt. „Nichts fehlt“ meinen 71.0% der Befragten; was als Bestätigung des Bemühens um ein breites Angebotsspektrum für die Vorschulkinder gewertet wird. Bei „Fehlen“ waren Mehrfachnennungen möglich und die Aufschlüsselung erbrachte, dass neben fast dreiviertel Zufriedenheit mit dem Angebot, sich ca. ein Viertel (23.6%) mehr Lieder wünschten. Dem wird in der Endfassung durch Erweiterung des Liedrepertoires Rechnung getragen. Die Anzahl der Spiele (6 Nennungen), Werkarbeiten (4 Nennungen) sowie Aktivitäten (3 Nennungen) bleibt unverändert.

#### 4.4.3.5 Fragen 3 u. 4: Relation Text/Illustration; Fotomaterial

Frage 4 könnte überflüssig sein, da Fotografien die anschaulichsten Gestaltungselemente zu schriftlichen Erläuterungen sind. Die Frage wird gestellt, weil aus Kostenersparnis nur eine Extraseite pro Kapitel an dessen Anfang gestellt und nicht jede Aktivität oder Werkarbeit mit einem Foto abgebildet ist. Der/die Leser/in muss den entsprechenden Hinweis im Kapitel beachten und auf die Fotoseite zurückblättern. Ein umständlicher Vorgang.

<b>Frage 3</b>	<b>Was meinen Sie zur Kombination TEXT/ ILLUSTRATION:</b> (Qué piensa Usted de las combinaciones TEXTO/DIBUJO:)				
	<b>Kombination ist gut</b> (Combinación es buena)	<b>Texte kürzer</b> (Textos más cortos)	<b>Texte ausführlicher</b> (Textos tienen que ser más amplios)	<b>Illustrationen kleiner</b> (Dibujos más pequeños)	<b>Illustrationen helfen nicht</b> (Dibujos no ayudan)
<b>Antwort</b>	87.3 %	1.8%	0.0%	5.6%	5.6%

<b>Frage 4</b>	<b>Helfen die FOTOSEITEN, die Texte zu verstehen?</b> (¿Las PÁGINAS DE FOTOS ayudan a comprender los textos?)	
	NEIN (NO)	JA (SI)
<b>Antwort</b>	0.0%	100%

#### 4.4.3.6 Ergebnis

Rücklauf: zu beiden Fragen: 55 Antworten.

Eine 87.3%ige Zustimmung zu kurzen Texten mit großen Zeichnungen und die Verneinung., dass „Texte ausführlicher sein müssten“ (0.0%) bestätigen die geglückte Relation Text/Illustration. Die drei Nennungen „Zeichnungen könnten kleiner sein“ (5.6%) sind in Doppelnennung mit „die Kombination ist gut“ angekreuzt und fallen ebenso wie die 5.6%, die keine Hilfe in den Zeichnungen sehen, nicht ins Gewicht.

Die Fotoseiten werden 100%ig akzeptiert, trotz der etwas umständlichen Handhabung. Dieses Ergebnis und der Rat der Layoutexpertinnen führen zu einer wichtigen Änderung



in der Endfassung. Der zusätzliche Kostenfaktor des Vierfarbdrucks bei Einstellung von Fotos direkt zu den Texten wird zugunsten der Anschaulichkeit in Kauf genommen und Fotos werden entweder die Zeichnungen ersetzend oder ergänzend hinzugenommen. Erleichtert wird die Entscheidung durch den Faktor, dass das Voranschreiten der Farbdrucktechnik in Nicaragua mit Kostensenkungen verbunden ist, bzw. eine NGO die Kosten des Drucks eventuell übernehmen kann. Bei hoher Auflagenzahl steht die Kostendifferenz zwischen Zweifarben- und Vierfarbdruck nicht im Verhältnis zum Gewinn an Attraktivität des Handbuchs.

#### 4.4.3.7 **Frage 5:** Lesbarkeit

<b>Frage 5</b>	<b>Verglichen mit anderen Manuals, liest sich „Lernen ohne Bleistift und Papier“: (Comparado con otros Manuales, “Aprender sin Lápiz y Papel” es para leer:)</b>		
	<b>leichter</b> (más fácil)	<b>genauso</b> (es igual)	<b>schwieriger</b> (es más complicado)
<b>Antwort</b>	86.5%	13.5%	0.0 %

#### 4.4.3.8 **Ergebnis**

Rücklauf: 52 Antworten.

Der Anspruch, ein leicht verständliches Handbuch herauszubringen, ist erfüllt. 86.5% der Befragten finden das Handbuch leichter zu lesen, als die üblichen Handbücher für Vorschulerziehung.

#### 4.4.3.9 **Frage 6:** Zugang zum Kassettenrecorder

Eine Kassette mit den verwendeten Liedern wird bespielt, um die Melodien den Nutzer/innen des Handbuchs zugänglich zu machen. Das Risiko besteht, dass nicht allen ECCD-Zentren ein Kassettenrecorder zur Verfügung steht, aber man nimmt an, dass im Einzugsbereich der Comedores das Anhören der Kassette organisiert werden kann.

<b>Frage 6</b>	<b>Haben Sie Zugang zu einem Kassettenrecorder?</b> (¿Tiene posibilidad de conseguir una grabadora para escuchar los cantos?)	
<b>Antwort</b>	<b>JA (SI)</b>	<b>NEIN (NO)</b>
<b>Stadt</b>	57.6%	42.4%
<b>Land</b>	61.9%	38.1%

#### 4.4.3.10 Ergebnis

Rücklauf: 56 Antworten.

Die Mehrheit der Befragten in Stadt und Land hat Zugang zu einem Kassettenrecorder, aber der berechnete durchschnittliche Anteil von 40.3% der Adressatinnen in Stadt und Land, die keinen Zugang haben, ist hoch. Die Hypothese, dass Educadoras auf dem Land signifikant geringeren Zugang als in der Stadt haben, bestätigte sich nicht. Da die Population der Befragten auf einer gewissen Zufälligkeit durch die Bereitschaft der Teilnahme an der Evaluierung beruhte, könnte eine neue Befragung ein unterschiedliches Resultat erbringen. Vorliegend ist sogar ein gering höherer Anteil mit Zugang auf dem Land als in der Stadt zu verzeichnen. Die Entscheidung, eine Musikkassette dem Handbuch beizulegen, wird aufrecht erhalten, obwohl das Problem, dass die Melodien des Liedrepertoires nicht allen Educadoras zugänglich gemacht werden können, bestehen bleibt. Die beste Lösung sind Fortbildungskurse mit den Inhalten des Handbuchs, auf denen mit dem Liedrepertoire vertraut gemacht wird.

#### 4.4.3.11 Frage 7: Gesamturteil zum Handbuch

<b>Frage 7</b>	<p><b>Bitte notieren Sie ihre Meinung zum Handbuch,</b> <b>(z.B. was gefällt nicht, was gefällt, was ist das Beste etc.).</b></p> <p>(Por favor anote su opinión en general sobre este Manual, por ejemplo: qué no le gusta, qué le gusta, qué es lo mejor etc.).</p>
----------------	---

#### **4.4.2.12 Ergebnisse**

Rücklauf: 27 Antworten.

Knapp mehr als Hälfte der Befragten, 29 Adressatinnen, geht nicht auf die Bitte zur freien Meinungsäußerung ein. Da die Fragebogen unabhängig vom Team beantwortet wurden, lassen sich nur spekulativ die gleichen Gründe wie bei Modul 1 bei Aufforderung zur schriftlichen Meinungsäußerung finden. Ein Nichtgefallen ist unangenehm zu formulieren, deswegen übergeht man die Frage. Dagegen spricht die mehrheitlich positive Reaktion auf die restlichen Fragen. Eher liegt diesmal die Vermutung der Mühe mit schriftlichen Formulierungen nahe, was die knappen Statements der Madres erhärten.

Die getätigten Äußerungen sind ausnahmslos positiv, trotz der Aufforderung, Kritikpunkte zu nennen („was gefällt nicht?“), sie können als eindeutige Zustimmung zur Art der Gestaltung des Handbuchs gewertet werden. Interessant sind neben den Meinungen der unmittelbaren Nutzerinnen, den Educadoras, die Stellungnahmen der Promotoras. Sie haben als Entscheidungsträgerinnen Einfluss auf die Verbreitung des Handbuchs durch ihre NGO. Ob das Manual in einem ECCD-Zentrum eingesetzt wird oder nicht, hängt oftmals stärker von ihnen als von den Educadoras der Einrichtung ab.

#### **Überblick der Meinungen**

##### **Educadoras**

- Alles gefällt mir, z.B. Lieder, Spiele, Werkarbeiten. (4 Nennungen)
- Für mich ist es ausgezeichnet, es ist etwas was ich erhofft hatte, da alles darin enthalten ist, um mit den Kindern zu arbeiten, ausgezeichnet.
- Für mich ist das Handbuch gut, weil alles gut erklärt ist und es hilft uns sehr, weil es sehr deutlich (claro) ist.
- Dieses Handbuch erklärt und illustriert sehr gut, alles ist sehr hübsch. Es ist sehr gut für die Educadora - auch wie man die Werkarbeiten macht.
- Alles gefällt mir: mir gefallen die Lieder, Spiele, Aktivitäten, Werkarbeiten. Das beste ist, dass die Kinder gute und neue Sachen lernen.

- Mir gefallen die Lieder, Spiele, Aktivitäten und Werkarbeiten, aber das beste ist, dass alles gut geordnet und leicht zu lesen ist.
- Mir persönlich gefällt es sehr gut, weil es uns einige Sachen lehrt, die ich bis dahin nicht kannte. Es ist sehr gut und leicht zu verstehen.
- Mir gefällt es, weil ich viele Sachen gelesen habe, die wir verwenden können und bisher nicht verwendet haben, weil wir es nicht wussten, die aber sehr nützlich sind.
- Es ist sehr schön. Mir gefällt, dass es so komplett ist. Mir gefallen die Lieder und alles andere.
- Mir gefallen die Werkarbeiten, Spiele und die Aktivitäten für das Lernen im allgemeinen. Das Handbuch "Aprender sin Lapiz y Papel" ist leicht zu lesen; wir können Materialien, die wir in der Natur haben verwenden und es ermöglicht uns, die Aktivitäten in der Gemeinde und auf dem Land zu entwickeln.
- Das Manual ist sehr illustriert, die Themen, die Lieder. Die Spiele sind sehr verständlich. Nach meiner Meinung ist alles sehr gut und sehr hübsch.

### **Promotoras**

- Für mich ist es sehr interessant und sehr praktisch, weil es dem Kind das Lernen erleichtert. Es ist sehr bereichernd wegen seiner Aktivitäten, die dem Alter und der 3. Vorschulstufe entsprechend sind.
- Mir scheint es sehr gut und praktisch, passend für Educadoras auf dem Land und in der Stadt.
- Ich halte dieses Manual für sehr interessant und es gefällt mir sehr gut aufgrund seiner unzähligen Werkarbeiten und Aktivitäten und der Beteiligung der Kinder bei diesem Programm.
- Ich finde das Manual ist angepasst an die Realität der verschiedenen Gemeinden und leicht zu verstehen. Es enthält sehr interessante Elemente und mit den Illustrationen sind sie sehr verständlich.

### **Madres**

- Sehr gut - 4 Nennungen; Gut, es ist schön und interessant - 2 Nennungen; mir gefallen die Zeichnungen - 2 Nennungen; mir gefallen die Farben - 1 Nennung.

Die vorliegenden Meinungen spiegeln eine breite Zustimmung der Adressatinnengruppe zu den prinzipiellen Gestaltungselementen der schriftlichen Version wider.

Wertvolle detaillierte Verbesserungsvorschläge zur Übersichtlichkeit des Layouts kommen zusätzlich von den drei mit Veröffentlichungen erfahrenen Beurteilern des Handbuchs:

<u>MEINUNG</u>	<u>EMPFEHLUNG</u>
Die Vielfalt von Schrifttypen und graphischen Elementen erschwert das Verstehen der Texte.	Verwendung zweier Schrifttypen, Aufbau der Seiten nach gleichbleibendem Prinzip.
Trennung von Texten durch ein Bildelement verwirrt die Educadoras beim Lesen.	Texte fortlaufend schreiben, Zeichnungen an die Seiten oder darunter setzen.
Zu viele Verweise auf andere Seiten, erschweren den Überblick, z.B. Verweise auf Fotoseiten.	Einstellen der Fotos passend zum Text, dadurch Wegfall der Verweise.
Abkürzungen wie p.ej. (z.B.) oder der Begriff Lateralidad (Lateralität) ist zu schwer. In Respekt vor den Kindern nicht niños-as schreiben.	Begriffe ausschreiben oder ändern. Großschreibung Niños y Niñas einführen.
Das ca. 220 Seiten starke Manual ist für den täglichen Gebrauch zu unhandlich.	Aufteilung des Manuals in Einzelbände, in einem Ordner, in dem ebenso die Musikkassette Platz findet.
Leichte Verschmutzung und Zerstörung des Handbuchs im täglichen Gebrauch.	Plastikhülle für jede Seite.
Titel "APRENDER SIN LAPIZ Y PAPEL" trifft die Programmidee nicht exakt.	Änderung des Titels vornehmen.

#### **4.5 Endfassung des Handbuchs**

Der Entwurf des Handbuchs wird komplett überarbeitet und einige wichtige Änderungen entsprechend den Wünschen der Befragten und den Empfehlungen der Layoutexperten vorgenommen.

- Vier Einzelbände werden statt eines Gesamtbandes angelegt, drei für die Themeneinheiten und ein vierter für allgemeine Informationen (Informes generales) zur pädagogischen Arbeit (s. Bd.1).

- Zum Inhalt passende und einige Illustrationen ersetzende Fotografien werden den Texten hinzugefügt. Wie beim Ergebnis zu Frage 4 erläutert, wird diese Änderung zugunsten der Anschaulichkeit, trotz einer Erhöhung der Druckkosten vorgenommen. Der hieraus resultierende Vierfarbdruck für jede Seite ändert nichts an der Zuordnung einer bestimmten Farbe zu einer Themeneinheit zur leichteren Unterscheidung der Kapitel.
- Die Anordnung Text/Illustration/Foto wird klarer gestaltet. Die Texte sind nicht mehr durch ein/e Foto/Zeichnung unterbrochen, sondern unmittelbar neben ihnen angeordnet, so dass die Anleitungen flüssiger gelesen werden können.
- Wiederkehrende graphische Elemente werden in allen vier Bänden gleichbleibend zur leichteren Lesbarkeit und rascheren Identifikation der Angebote eingesetzt.
- Das Liedrepertoire wird im Text und auf der Kassette erweitert. Eingefügt werden die nach Abschluss des Pilot Tryouts veröffentlichten Themen Rechte des Kindes (Derechos de los Niños y Niñas) und Höflichkeit/Anstand (Cortesía) aus dem Handbuch "Preescolares Comunitarias - Guía Curricular" (MECD 2000), die nicht evaluiert werden konnten, aber in Übereinstimmung mit den vorhandenen Angeboten nach gleichen Didaktik- und Layoutprinzipien gestaltet sind (s. Teil II Abschn. 2.4.2; Handb. Bd.2, S.86ff.).
- Die aufgrund der Evaluierung im Pilot Tryout vorgenommene Definierung der Altersangabe für jedes Spiel, z.B. „Alter - 5 Jahre und aufwärts“ (edad - 5 años en adelante) wurde reduziert zum Hinweis „fortgeschritten“ (avanzado). Die Eingrenzung des Handbuchs auf die Stufe vor der Einschulung (3.Nivel) impliziert den Gebrauch der Spiele für die Altersgruppe der 4-6Jährigen. Da die Educadoras im Field Tryout einige Spiele unterschiedlich zur Pilot Tryout Evaluierung einschätzten, wurde mit Aufhebung der exakten Altersangabe ihr Ermessensspielraum erweitert.
- Die empfohlene Großschreibung von Niñas y Niños (Mädchen und Jungen) wird nur bei den Kapiteleinführungen (s. Handb. jeweils Idea del capítulo) verwendet, aber die Abkürzung niños-as wird in allen Texten durch die ausgeschriebene Form niños y niñas ersetzt. Wünschenswert wäre die platzsparende, unkomplizierte und früher übliche Form niños (Kinder) für beide Geschlechter, aber

die ausgeschriebene Form ist ein Zugeständnis an die auch in Nicaragua ausgetragene Debatte um die Gleichstellung der Frau, die sich wie in anderen Ländern u.a. in dem Detail der Schreibweise manifestiert.

- In nicaraguanischen ECCD-Zentren ist ein Handbuch aufgrund der örtlichen und klimatischen Bedingungen einem hohen Verschleiß ausgesetzt (heftige Winde wirbeln Staub der unbefestigten Wege auf und hohe Luftfeuchtigkeit zersetzt Bücher schnell), so dass für seine Verbreitung Schutzhüllen für jede Seite und die Aufnahme der Bände in einem Ordner, in dem zusätzlich die Musikkassette Platz findet, anvisiert ist.
- Der Titel der vorläufigen Ausgabe "Aprender sin Lápiz y Papel" wird für die Endfassung geändert in

**"SIN COSTO ALGUNO APRENDER Y JUGAR".**

## **5 Implementation of the New Programme - Einführung des neuen Programms**

Lewy konzipiert für die Phase nach Abschluss der Entwicklungs- und Evaluierungsstufen die Einführung des neu erstellten Materials in den Bildungseinrichtungen als vom Entwicklungsteam zu organisierende Aufgabe, um seine Verankerung im Bildungssystem gemäss den Ergebnissen des Tryouts zu sichern, da trotz der Qualität eines Programms dessen Einsatz aus unterschiedlichsten Gründen nicht automatisch garantiert sein muss (vgl. 1977:15, 69). Er widmet dieser Aufgabe in seiner '77er Fassung ein eigenes Kapitel<sup>57</sup> mit Hinweisen zum Aufbau eines logistischen Netzwerks, das eine zum Erfolg führende Einführung garantieren soll (vgl. ebd.:69ff.).

Im eigenen Projekt sind Einführung und Überprüfung von Nachhaltigkeit des „Spiel- und Lernprogramms ohne Kosten“ nicht in den Verlauf der Studie aufgenommen, weil Entwicklung, Erprobung und Evaluierung des Programms die Schwerpunkte bildeten. Nur ein erster Ansatz der Verbreitung ergab sich durch die Fortbildungen während des

---

<sup>57</sup> Die Kapitelbezeichnung lautet im Original "Implementation of a new programme" (Lewy 1977:69). Vorliegend wurde sie geändert in "Implementation of the new programme" als Hinweis auf die konkrete Verbreitung des vorliegenden Handbuchs.

Field Tryouts. Nachdem die Teilnehmer/innen mit den ausgewählten Teilen des Programms vertraut gemacht worden waren, konnten sie Kopien der Arbeitsvorlagen in ihre Einrichtungen mitnehmen, und im Rahmen der Evaluierung bestätigten sie das Interesse und die Bereitschaft, das Gelernte umsetzen zu wollen. Aber die flächendeckende Einführung der Projektidee einschließlich des Handbuchs muss nach Abschluss der Studie stattfinden. Bergmann weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass Einzelprojekte im Grundbildungsbereich wenig bzw. keine Nachhaltigkeit erzielen, wenn sie von der bildungspolitischen Gesamtkonzeption eines Landes isoliert sind: „Projektinseln müssen vermieden werden. Kleine, räumlich begrenzte Ansätze und gar Modellversuche sind für sich allein wenig sinnvoll, weil Bildungssysteme immer landesweite Geltung haben (...). Dennoch sind Pilot- und Modellversuche bei pädagogischen Innovationen oft notwendig. Sie müssen aber von Anfang an mit der Perspektive der Verallgemeinerung für ein ganzes Bildungssystem konzipiert werden“ (in E+Z 2002, Nr. 8/9:241). Vorstellbar ist in diesem und Lewys Sinn eine zukünftige enge Zusammenarbeit des Entwicklungsteams mit den nicaraguanischen und internationalen Verantwortlichen der ECCD-Bildung.

Die Ergebnisse des Tryouts ermutigen - unter Berücksichtigung einiger weiter unten genannten Faktoren - zu einer Verbreitung der Projektidee in ECCD-Zentren Nicaraguas und über seine Grenzen hinaus. Die Akzeptanz der Arbeit mit dem Natur- und Recyclingmaterial ist von Seiten der Kinder, Educadoras, Promotoras und Mütter, die an den Evaluierungen teilnahmen, gegeben. Zwar bevorzugten die Kinder verständlicherweise Malutensilien und Schreibmaterial, aber ohne Zugang zu ihnen akzeptierten sie den Einsatz der kostenfreien Materialien. Aufschlussreich war, dass sie eine bessere Konzentration und Teilnahmebereitschaft bei dem themenorientierten als bei dem nur auf Spielen aufgebauten Programm zeigten. Eine Förderung der Kompetenzbereiche mit einem reinen Spielangebot ist möglich, aber entspricht nicht dem intrinsischen Interesse der Kinder am Lernen. Trotz des körperlich geschwächten Zustandes durch Mangel- und Unterernährung war der Wunsch nach Schriftspracherwerb, Vermittlung von Sachkenntnissen und handwerklichen Beschäftigungen groß. Auf eindrucksvolle Weise bestätigten sich für die Risikokinder die neueren Forschungsergebnisse zum Lerninteresse von Vorschulkindern, die zeigen, dass anspruchsvolle



Themen, die gemeinhin der Grundschule vorbehalten sind, von der Mehrheit der Vorschulkinder wissbegierig aufgenommen werden.

Die Hypothese, mit dem „Spiel- und Lernprogramm ohne Kosten“ mit Natur- und Recyclingmaterial in gleicher Qualität wie mit kostenintensivem didaktischen Material auf die Schule vorbereiten zu können, und somit potentiell zur Minderung der Schulabbruchrate marginalisierter Kinder einen Beitrag zu leisten, wurde erhärtet. Am Ende des Pilot Tryouts hatten die Projekt-Kinder die wesentlichen Inhalte des nicaraguanischen Syllabus der letzten Stufe vor Einschulung erworben. Als besonders geeignet für die Vermittlung erwiesen sich die adaptierten didaktischen Elemente der Montessoripädagogik. Zur Unterstützung der Förderung sollten die ECCD-Zentren, wenn eben möglich, eine „Interest Area“ einrichten. In ihr können sich die Kinder autonom, angeregt durch das pädagogische Hauptangebot, mit dem kostenfreien Material beschäftigen.

Allerdings tragen pädagogische Komponenten, die im Umgang mit allen Kindern als verbindlich anzusehen und unabhängig von der Art des verwendeten didaktischen Materials zu berücksichtigen sind, wesentlich zum Erfolg des Programms bei. Eine kindzentrierte Haltung, die das Selbstwertgefühl jedes Kindes stärkt und seiner Integration in die Peer Group besondere Aufmerksamkeit schenkt sowie ein dem Spiel und der Bewegung genügend Raum gebender Lernrhythmus, ein Angebot von sehr kurzen Lerneinheiten und gezielten häufigeren Wiederholungen unterstützen den Prozess der psychischen Stabilisierung und Steigerung der Lernbereitschaft der Risikokinder. Die im holistisch geführten ECCD-Zentrum gewonnenen Kompetenzen „readiness for school“ und „readiness for learning“ (Evans et.al. 2000:121) sollten auch beim Besuch der Grundschule unter schwierigen Bedingungen wie Lernen in zu großen Klassen oder unzureichender Lehrqualität nicht verloren gehen, aber eine Garantie gibt es nicht.

Eine Ausweitung des Programms auf die erste und zweite Vorschulstufe wäre sehr sinnvoll, denn im internationalen Konsens und aus holistischer Sicht greift die Studie mit der Eingrenzung auf die letzte Vorschulstufe zu kurz. Förderung sollte nicht erst kurz vor Schuleintritt einsetzen, insbesondere weil dies eine Benachteiligung gegenüber

den Kindern, die geregelt drei Jahre eine formale Vorschule besuchen können, bedeuten würde.

Für die Verbreitung der Projektidee und des Handbuchs ist neben der Akzeptanz des kostenfreien Programms durch die Kinder, die Einstellung der Educadoras und Promotoras von entscheidender Bedeutung. Ihre Anerkennung der kreativen und ökonomischen Vorteile des kostenfreien Programms, ihre Bereitschaft mit den Natur- und Recyclingmaterialien zu arbeiten sowie ihr Gefallen am Layout und der einfachen Lesbarkeit des Handbuchs, lassen auf einen relativ leichten Einführungsprozess schließen, insbesondere wenn er mit Fortbildungen verbunden wird.

Parallel zur Ausgabe des Handbuchs könnten Erziehungsministerium und internationale NGOs - die Tendenz der Aufhebung der Trennung von nonformaler und formaler Bildung im Vorschulbereich unterstützend - gemeinsame Fortbildungen für ECCD-Mitarbeiter/innen beider Bildungsformen durch das Entwicklungsteam organisieren. Dies hätte den von Lewy betonten (vgl. 1977:71) und im Field Tryout erhärteten Vorteil des unmittelbaren Kenntniserwerbs des kostenfreien Programms, das als Kernprogramm, aber ebenso als Ergänzung zum offiziellen Vorschulsyllabus des Erziehungsministeriums, verwendet werden kann. Die kostenfreien Programmelemente sind didaktisch unproblematisch in die formale Vorschularbeit integrierbar und helfen, Ausgaben für herkömmliche didaktische Materialien zu reduzieren. Wenn frei gewordene Gelder prioritär für Basismaterial wie z.B. Scheren und Klebstoff verwendet werden, trägt dies zum Einsatz des kostenfreien Programms bei, da es den Educadoras die teilweise aufwendigen Vorbereitungen und Ausführungen der Aktivitäten und Werkarbeiten erleichtert. Sollten durch die Einsparungen Gelder zur Anschaffung von Spielzeug zur Verfügung stehen, sind Bälle die wichtigste Ergänzung, denn die aus Zeitungspapier und Plastiktüten erstellten halten nur sehr begrenzt und müssen nach jeder Benutzung erneuert werden. Eine weitere Kostenersparnis könnte mit einem möglichen fünften Band des Handbuchs, der Herstellungsanleitungen für Spielzeug aus Recyclingmaterial beinhaltet, erreicht werden.

Des weiteren könnte der Adressaten/innenkreis um die Lehrer/innen der ersten beiden Grundschuljahre, Behindertenbetreuer/innen<sup>58</sup> sowie Mütter der Home Care Initiativen erweitert werden. Sollten nicht für alle interessierten Adressaten/innen Fortbildungen realisierbar sein, ist das Handbuch mit seiner einfachen Struktur und der beigelegten Liedkassette zur autodidaktischen Aneignung der Inhalte zur Förderung der Kinder geeignet.

Von Bedeutung ist die Übergabe des Handbuchs an bilinguale ECCD-Zentren. Das kostenfreie Programm scheint für sie aufgrund ihrer schlechten finanziellen Situation besonders geeignet. Die Relevanz der Verknüpfung der Muttersprache mit der kulturellen Identität einer Ethnie und der Wichtigkeit ihrer Anwendung parallel zur offiziellen Landessprache - hier Spanisch - zum Gelingen von Bildungsangeboten rückte in den letzten Jahren verstärkt in das Blickfeld der Bildungsplaner (vgl. Frommer et.al. 2001; Torre 1998; Komarek 1998; Adick 1993). Eine Übersetzung des Handbuchs in die Muttersprachen der Atlantikregion erleichtert Betreuer/innen und Eltern seinen Gebrauch. Der damit verbundene Kostenfaktor für das Erziehungsministerium könnte durch die Zusammenarbeit mit internationalen Gebern, die ein Interesse an der bilingualen Bildungsförderung haben, aufgefangen werden, z.B. durch das Projekt der Stärkung der Zweisprachigkeit, Fortalecimiento de la Educación Intercultural Bilingüe (FOREIBCA), das durch Finnland unterstützt wird (vgl. Robleto in La Prensa digital 21.4.2001).

Denkbar wäre auch eine von Nicaragua ausgehende Verbreitung der Programmidee. Das Handbuch könnte zuerst in den benachbarten spanischsprachigen, graduell ebenso unter Armut leidenden, mittelamerikanischen Ländern Honduras und El Salvador seine Verwendung finden. Sie blicken trotz regionaler Besonderheiten auf ein ähnliches kulturelles Erbe wie Nicaragua zurück, so dass die Inhalte ohne wesentliche Änderungen übernommen werden könnten. Z.B. erleichtert eine verwandte Flora die Erstellung der didaktischen Elemente und Werkarbeiten und es müssten nur die Symbole der Nationalfeiertage durch die landestypischen ersetzt, und das eine oder andere Spiel bzw. Lied ausgetauscht oder hinzugefügt werden.

---

<sup>58</sup> Nach Abschluss des Field Tryouts, d.h. ohne Evaluierungsanspruch, stieß eine Fortbildung für Betreuer/innen von lokalen Zentren für behinderte Kinder auf sehr positives Echo, da sich die Kombination Lied, Spiel und einfache kostenfreie didaktische Elemente gut für diese Arbeit eignen.

Für die armen Regionen der spanischsprachigen Andenländer müsste das Material auf die kargen Landstriche der gebirgigen Zonen abgestimmt und ein bilinguales Angebot für die verschiedenen Ethnien erstellt werden. Internationalisiert werden könnte die Projektidee, indem Versionen des Handbuchs für den afrikanischen und asiatischen Raum nach der Grundidee kulturspezifisch neu konzipiert würden.

Als dringlich könnte eine Zusammenarbeit mit den UNICEF-Initiativen Schule in der Kiste und Zeltschulen in Flüchtlingslagern angesehen werden. Engagierte Eltern und Lehrer des Lagers würden ein Spiel- und Lernprogramm, der spezifischen Situation und der Tradition von Spielen und Liedern des Herkunftslandes der Vorschulkinder entsprechend, entwerfen. Die Kinder würden beim Sammeln der wenigen Recyclingmaterialien (Säcke, Kartons und Tüten der Hilfsgüter) und der Naturmaterialien (Steine, Sand ) einbezogen und der tägliche Ablauf des Lagerlebens erhielte mit dem kostenfreien Spiel- und Lernprogramm eine sinnvolle Unterbrechung.

## ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS

ALCA	- Área de Libre Comercio de las Américas, engl. FTAA
ANDEN	- Asociación Nacional de Educadores de Nicaragua
ATM	- Action Training Model (partizipatives Trainingsmodell für Fortbildungen in Dritte Welt Ländern)
BID	- Banco Interamericano de Desarrollo, engl. IDB. Washington
BIP	- Bruttoinlandsprodukt
BMFSFJ	- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Berlin
BMZ	- Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung. Berlin/Bonn
BSP	- Bruttosozialprodukt
CDG	- Carl Duisberg Gesellschaft, s. InWEnt
CEB	- Comunidades Eclesiales de Base (Lateinamerikanische Basiskirche)
CEFORSE	- Centro de Formación Social y Educativo (Erzieher/innen-Ausbildungsstätte). Managua
CENI	- Centro de Estimulación y Nutrición Infantil, Save the Children. Nicaragua
CEPNE	- Centros Preescolares No Escolarizados, UNICEF. Nicaragua
CEPREDENAC	- Centro para la Prevención de Desastres Naturales en América Central. Guatemala
CG	- Consultive Group, s. ECCD Group u. ECD Group. Genf
CISCO	- Centro Infantil Comunitario, BID, MIFAMILIA. Nicaragua
COSUDE	- Agencia Suiza para el Desarrollo y la Cooperación. Bern
CRN	- Casa Rural del Niño, Save the Children. Nicaragua
DED	- Deutscher Entwicklungsdienst. Bonn
DSE	- Deutsche Stiftung für internationale Entwicklung, s. InWEnt
ECCD	- Early Childhood Care and Development
ECCD Group	- The Consultive Group on Early Childhood Care and Development, s. CG u. ECD Group. Genf
ECD Group	- Early Childhood Development Group, s. CG u. ECCD Group. Genf
ECOSOC	- Economic and Social Council of the United Nations. New York
EFA	- Education For All - Initiative.
ELC	- Early Learning Center, Bernard van Leer Foundation. Kapstadt
E+Z	- Zeitschrift für Entwicklung und Zusammenarbeit. Bonn
EU	- Europäische Union. Brüssel
FAMU	- Projekt Fortalecimiento de la Autonomía Municipal, INIFOM-GTZ. Managua
FAO	- Food and Agriculture Organization. Rom
FES	- Friedrich-Ebert-Stiftung. Berlin/Bonn
FNUAP	- Fondo de Población de las Naciones Unidas, engl. UNFPA. New York
FOREIBCA	- Fortalecimiento de la Educación Intercultural Bilingüe. Nicaragua
FSLN	- Frente Sandinista de la Liberación Nacional (Sandinistische Partei). Nicaragua
FTAA	- Free Trade Area of the Americas, span. ALCA
GTZ	- Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit GmbH. Eschborn

---

HDI	- Human Development Index
HIPC	- Highly Indebted Poor Country (Schuldenerlassinitiative)
HPI	- Human Poverty Index
IDB	- Inter-American Development Bank, span. BID. Washington
IIED	- International Institute for Environment and Development. London
IIEP	- International Institute for Educational Planning. Paris
ILO	- International Labour Organization, span. OIT. Genf
IMF	- International Monetary Fund, deutsch IWF. Washington
INEC	- Instituto Nicaragüense de Estadísticas y Censo. Managua
INETER	- Instituto Nicaragüense de Estudios Territoriales. Managua
INIFOM	- Instituto Nicaragüense de Fomento Municipal. Managua
INPRUH	- Instituto de Promoción Humana. Managua
InWEnt	- Internationale Weiterbildung und Entwicklung gGmbH, vormals CDG u. DSE. Bonn
IWF	- Internationaler Währungsfond, engl. IMF. Washington
LDC	- Low Developed Country
LIC	- Low Income Country
LLDC	- Least Developed Country
MARENA	- Ministerio del Ambiente y Recursos Naturales. Managua
MECD	- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (seit 1997). Managua
MED	- Ministerio de Educación (bis 1997). Managua
MIFAMILIA	- Ministerio de Familia. Managua
MINSA	- Ministerio de Salud. Managua
MTI	- Ministerio de Transporte e Infraestructura. Managua
MITRAB	- Ministerio de Trabajo. Managua
NATRAS	- Movimiento de Niños, Niñas y Adolescentes Trabajadores de Nicaragua
NGO	- Non-Governmental Organisation
OECD	- Organization for Economic Cooperation and Development. Paris
OIT	- Organización Internacional de Trabajo, engl. ILO. Genf
OMS	- Organización Mundial de Salud, engl. WHO. Genf
PAININ	- Programa de Atención Integral a la Niñez Nicaragüense, BID. Nicaragua
PARLACEN	- Parlamento Centroamericano. Guatemala
PERME	- Proyecto de Elaboración y Reproducción de Materiales Educativos
PMA	- Programa Mundial de Alimentación, engl. WFP. Rom
PNUD	- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, engl. UNDP. New York
PRSP	- Poverty Reduction Strategy Program, World Bank. Washington
RAAN	- Región Autónoma del Atlántico Norte. Nicaragua
RAAS	- Región Autónoma del Atlántico Sur. Nicaragua
RBC	- Rehabilitación con Base en la Comunidad (Behindertenbetreuung)
UdSSR	- Union der Sozialistischen Sowjetrepubliken (1922 - 1991)
UIE	- UNESCO Institute for Education. Hamburg
UNAN	- Universidad Autónoma de Nicaragua. Managua
UNDP	- United Nations Development Program, span. PNUD. New York
UNESCO	- United Nations Education, Science and Cultural Organization. Paris

UNEP	- United Nations Environment Program. Nairobi
UNFPA	- United Nations Population Fund, span. FNUAP. New York
UNHCR	- United Nations High Commissioner for Refugees. Genf
UNI	- Universidad de Ingeniería. Managua
UNICEF	- United Nations Childrens Fund. New York
UNO	- United Nations Organization. New York
UNO	- Union Nacional Opositora (konservativ liberales Parteienbündnis). Nicaragua
USAID	- United States Agency for International Development. Washington
WFP	- World Food Programme, span. PMA. Rom
WHO	- World Health Organization, span. OMS. Genf
WTO	- World Trade Organization. Genf

## **BIBLIOGRAFIE**

- Adick, Christel (1993):** Muttersprachliche und fremdsprachliche Bildung im Missions- und Kolonialschulwesen. In: Ztschr. Bildung und Erziehung. 46.Jg., S.283-293.
- Albert, Marie-Theres (1989):** Der neue Mensch in Nicaragua. Ein Blick zurück auf zehn Jahre Erziehungs- und Bildungsprozeß. Frankfurt/Main. IKO Verlag.
- Albert, Marie-Theres (1988):** Die nicaraguanische Bildungsreform im Grundschulbereich. Eine Untersuchung über das Spannungsverhältnis zwischen eigenem Anspruch und eurozentrischer Interpretation. Inauguraldissertation. Berlin. Technische Universität.
- Antons, Klaus (2000):** Praxis der Gruppendynamik. Übungen und Techniken. Göttingen. Hogrefe Verlag. 8.Aufl.
- Arlt, Stephanie, Faryn, Sandra (1998):** Bildungskonzepte in Nicaragua. Hausarbeit im Rahmen der ersten Staatsprüfung für das Lehramt für die Primarstufe in Erziehungswissenschaften. Ohne Ortsangabe.
- Arnove, Robert F. (1994):** La Educación como terreno de conflicto: Nicaragua, 1979 - 1993. Managua. Editorial UCA. Originaltitel: Education as Contested Terrain: Nicaragua, 1979-93. Boulder/Colorado. Westview Press.
- Baaden, Andreas (2002):** Bildung für Alle bis 2015? Die UNESCO und der Aktionsplan von Dakar. In: Zeitschrift für Entwicklung und Zusammenarbeit (E+Z). Bonn. DSE/InWEnt. 43.Jg. Nr.8/9, S.246-248.
- Baecker, Roland (1997):** Grundbildung in städtischen Armutsgebieten. Eschborn. GTZ.
- Barríos M., María (o. Datum):** Juegos Nicaragüenses de Ayer y de Hoy. Managua. Editorial Pinsa.
- Bauer, Richard (2001):** Kriege und Katastrophen hemmen die Entwicklung. In: Eine Welt. Bern. Nr.2, S. 6.
- Bergmann, Herbert (2002):** Was funktioniert und was nicht. Erfolgreiche Ansätze in der Förderung der Grundbildung. In: Zeitschrift für Entwicklung und Zusammenarbeit (E+Z). Bonn. DSE/InWEnt. 43.Jg. Nr.8/9, S.240-243.
- Bernard van Leer Foundation (2001):** Project descriptions 2001. Den Haag. S.32-33.
- Betz, Joachim, Brüne Stefan (2001):** Die Dritte Welt - Zum Herbst eines Begriffs. In: Jahrbuch Dritte Welt 2001. München. Beck Verlag. S.7-19.
- Blanco, Benjamín (2002/1):** Nicaragua el país de los peligros.  
Download: <[www.laprensa.com.ni](http://www.laprensa.com.ni)> Ediciones anteriores 9.6.2002, Nacionales.



- Blanco, Benjamín (2002/2):** Periodistas informan sólo después del desastre.  
Download: <www.laprensa.com.ni> Ediciones anteriores 9.6.2002, Nacionales.
- Blanco, Benjamín (2000):** Organismos no gubernamentales diagnostican: Abandono y pobreza en zona costera capitalina. Download: < www.laprensa.com.ni> Ediciones anteriores 31.5.2000, Nacionales.
- BMFSFJ - Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hg.) (1999):** Die Rechte der Kinder von logo einfach erklärt. Berlin.
- BMZ - Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (2000):** Frauen sind stark. Beiträge zur 4. Weltfrauenkonferenz in Peking. Berlin/Bonn.
- BMZ - Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (2000):** Länderkonzept Nicaragua. Berlin/Bonn.
- BMZ - Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (1999):** Förderung der Grundbildung in Entwicklungsländern. Sektorkonzept. BMZ aktuell Nr.106. Berlin/Bonn.
- BMZ - Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (1990):** Förderung von Frauen in Entwicklungsländern. Berlin/Bonn. Materialien Nr.80.
- Bodemer, Klaus (1998):** Von Miami nach Belo Horizonte: Stolpersteine auf dem Weg zu einer panamerikanischen Freihandelszone. In: Jahrbuch Dritte Welt. München. Beck Verlag. S.271.
- Braun, Daniela (2000):** Lasst die Kinder an die Maus! Wie Kinder in der Kita mit Computern umgehen. Freiburg. Herder Verlag.
- Bravo, Leonor (1999):** Tilín, tilín, tintero juego y aprendo el año entero. Quito. UNICEF Ecuador.
- Breier, Horst (1998):** Erfolgskontrolle in der Entwicklungszusammenarbeit. Das neue Konzept des BMZ. In: Zeitschrift für Entwicklung und Zusammenarbeit (E+Z). Bonn. DSE/InWEnt. 39.Jg. Nr.5/6, S.128-129.
- Briones, William (2002):** Acaban con los colegios autónomos.  
Download: <www.laprensa.com.ni> Ediciones anteriores 8.2.2002, Nacionales.
- Brügelmann, Hans (1997):** Kinder auf dem Weg zur Schrift. Konstanz. Faude Verlag. 6.Auflage.
- Cabito (o.Datum):** Wöchentliche Kinderbeilage der Tageszeitung La Prensa. Managua.
- Cáritas Española (2000):** Preescolar na Casa. Educación infantil familiar: Una utopía realizable. España. Cáritas de Lugo.

- Carrazo, Miguel (1998):** Managua: La capital del choque. In: La Prensa 14. 2.1998. Managua.
- CEB - Comunidades Eclesiales de Base (2000):** Funciones de las comisiones. Managua. Faltblatt des CEB.
- CEB - Comunidades Eclesiales de Base (2000):** Proyecto Olla de Soya 2000. Managua. Arbeitspapier des CEB.
- CEB - Comunidades Eclesiales de Base, Comisión de Educación (1999):** Proyecto "Olla Común" - CEB. Manual de Planificación. Managua.
- CG - Consultive Group on ECCD (2002):** History of CG. Download: <[www.ecdgroup.com/history.asp](http://www.ecdgroup.com/history.asp)>.
- CG - Consultive Group on ECCD (2001):** The High/Scope Early Childhood Education Curriculum. Active Learning: The Way Children Construct Knowledge. Download: <[www.ecdgroup.com/guestdoc](http://www.ecdgroup.com/guestdoc)>.
- CG - Consultive Group on ECCD (2000):** A Multipurpose Model of Nonformal Education: the Mother-Child Education Programme. On: CD ROM: Early Childhood Counts. valmmnen.pdf. Washington. The World Bank Institute.
- CG – Consultive Group on ECCD (2000):** The Economic Benefits of Investment in ECCD. On: CD-ROM: Early Childhood Counts. bc1ebiei.pdf. Washington. The World Bank Institute.
- Chávez, Adolfo (1998):** Undernutrition: does it compromise mental development? National Institute of Nutrition, Mexico City. In: The Nest. Vevey. Nestlé Nutrition Service. Nr.4.
- Collado, Angelita (1981):** Construyo juguetes (para mi niño de 0 a 6 años). Guatemala. UNICEF Guatemala.
- Corea, Martha (2002):** Exagerado desequilibrio fiscal.  
Download: <[www.laprensa.com.ni](http://www.laprensa.com.ni)> Ediciones anteriores 8.1.2002, Economía.
- Corea, Martha (2001):** Aprueban crédito para municipios más pobres.  
Download: <[www.laprensa.com.ni](http://www.laprensa.com.ni)> Ediciones anteriores 28.3.2001, Nacionales.
- Costa Santos Hübner, Ana Maria da (1999):** Lehrerbildung für mosambikanische 'Laien-Lehrer'. Entwicklung eines Handbuchs. Inauguraldissertation. Heidelberg. Ruprecht- Karls-Universität.  
Download: <<http://www.ub.uni-heidelberg.de/archiv/698>>
- Cruz, Estela, Pöter, Gerhard (2000):** Es geht auch ohne Uniform und Drill. Eine Schule in einem Armenviertel von San Salvador. In: Zeitschrift ila. Themenheft: Schule in Lateinamerika. Informationsstelle Lateinamerika e.V. Bonn. Nr.235, S.18-20.

- Cruz, Ramon, Munguia, Carol (2000):** Chinandega urge educación vial.  
Download: <www.laprensa.com.ni> Ediciones anteriores 3.7.2000, Regionales.
- Delfos, Martine F. (2001):** ¿Me escuchas? Cómo conversar con niños de cuatro a doce años. Den Haag. Bernard van Leer Foundation.
- Deutsche Botschaft Managua (1999):** Bericht zur Ernährungssituation in Nicaragua. Managua. Bericht Nr.80.
- Deutschland, Irina (1990):** Polit-Poker um Autonomie. In: DSE Landesmappe Nicaragua 1992. Teil II, 1.Gesellschaft. Ethnischer Widerstand. Bad Honnef. Zentralstelle für Auslandskunde.
- Drechsler, Helmut (1995):** Grundbildung im Lagerzelt. In: Akzente. Eschborn. GTZ. Nr.4, S.13.
- DSE (1992):** Abriß der nicaraguanischen Geschichte. In: Landesmappe Nicaragua. Teil II, 1.Gesellschaft. Bad Honnef. Zentralstelle für Auslandskunde.
- Dulisch, Barbara, Liebel, Manfred, Mars, Elisabeth Marie (Hg.) (1997):** „Bis vor kurzem wusste ich nicht, dass ein O rund ist“ Nicaraguanische Kindheiten. Münster. LIT Verlag.
- Early Childhood Matters (2001):** Effectiveness Initiative: first fruits. The Bulletin of the Bernard van Leer Foundation. Den Haag. Nr.99.
- Early Childhood Matters (2001):** Fathers matter too. The Bulletin of the Bernard van Leer Foundation. Den Haag. Nr.97.
- Early Childhood Matters (2000):** Effectiveness Initiative: creating an environment for learning. The Bulletin of the Bernard van Leer Foundation. Den Haag. Nr.96.
- Easton, Peter A. (1996):** Sharpening our Tools. Improving Evaluation in Adult and Nonformal Education. UIE Studies 4. Hamburg. UNESCO Institute for Education.
- Eichelberger, Harald (1999):** Handbuch der Montessori-Didaktik. Innsbruck. Studien Verlag. 3.Auflage.
- Einsiedler, Wolfgang (1999):** Das Spiel der Kinder. Zur Pädagogik und Psychologie des Kinderspiels. Bad Heilbrunn. Klinkhardt Verlag. 3.Auflage.
- Elschenbroich, Donata (2001):** Weltwissen der Siebenjährigen. Wie Kinder die Welt entdecken können. München. Antje Kunstmann Verlag.
- Envio (1987):** Autonomiegesetz für die Atlantikküste. Deutsche Ausgabe Nr.73. In: DSE Landesmappe Nicaragua 1992. Teil II, 1.Gesellschaft. Ethnischer Widerstand. Bad Honnef. Zentralstelle für Auslandskunde.

- Espinoza, Manuel, Cabrera C. Mayela (1996):** Evaluación Psicomotriz a menores en riesgo y desnutrición de las Ollas de Soya “San Rafael” y “Georgino Andrade” atendidas por las CEB, Managua. Universidad Centroamericana.
- Evans, Judith L., Myers, Robert G., Ifeld, Ellen M. (2000):** Early Childhood Counts. A Programming Guide on Early Childhood Care for Development. Washington. The World Bank Institute.
- FAO (2002):** Nicaragua, la más desnutrida de América Latina. Download: <www.laprensa.com.ni> Ediciones anteriores 21.6.2002, Nacionales.
- Fernández, Mariela (2002):** Explotan a niños y niñas domésticos. Programas International para la Erradicación de Trabajo Infantil (IPEC-OIT). Download: <www.laprensa.com.ni> Ediciones anteriores 13.2.2002, Nacionales.
- Fischer, Gottfried, Riedesser, Peter (1999):** Lehrbuch der Psychotraumatologie. München. Reinhardt Verlag. 2.Auflage.
- FNUAP - Fondo de Población de las Naciones Unidas (2000):** Población, Genero y Pobreza. Estado de la Población Mundial 2000. Resumen Ejecutivo. Informe Nacional Nicaragua. Managua.
- Frings, A., Gachuhi, D., Matiru B., Müller, J. (1993):** Join Us in a Participatory Approach to Training, Learning & Production: A Practical Guide to the Action Training Model. Bonn. DSE/InWEnt.
- Frommer, Gisela, Reina, Rosetta, Spitta, Johannes (2001):** Kunststück Lernen. Zukunftskompetenz für die Kinder der Welt. Eschborn. GTZ.
- Frommer, Gisela, Odierna, Simone, Schade, Elke (1998):** Grundbildung. Hinweise zur Genderorientierung. Eschborn. GTZ.
- Gajardo, Marcela (1985):** En torno a la teoría y la práctica de la educación popular. In: Ulrike Hanemann: Educación Popular im sandinistischen Nicaragua. Erfahrung mit der Bildungsreform im Grundbildungsbereich von 1979-1990. Inauguraldissertation. Berlin. Technische Universität. S.107.
- Gershberg, Alec I. (1999):** Education ‘Decentralization’ Processes in Mexico and Nicaragua: legislative versus ministry-led reform strategies. In: Comparative Education. Basingstoke. Carfax Publishing. 35.Jg. Nr.3, S.63-80.
- González, Nohelia, Fernández, Mariela (2003):** Fondo universitario aumenta año con año. Download: <www.laprensa.com.ni> Ediciones anteriores 21.2.2003, Nacionales.
- Grantham-McGregor, S., Meisels, S., Pollit, E., Scott, K., Wachs, T. (1998):** Draft Report to UNICEF on the Nature and Determinants of Child Development (0-3) and Programmatic Implications. New York. UNICEF.

- GTZ - Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (2001):** GTZ Themen: Grundbildung. Download: <[www.gtz.de/themen](http://www.gtz.de/themen)>.
- GTZ - Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (1999):** Entwicklungsfaktor Solidarität. Kinder und Jugendliche zwischen Stärkung ihrer Rechte und fehlender Solidarität. Eschborn. Publikationsreihe Themenfeld „Jugend“ Nr.9.
- GTZ - Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (1995):** Creating Local Agendas (B). Participatory Planning and Evaluation Methods: suggestions for complementary methodologies. Eschborn.
- Hanemann, Ulrike (2000):** Educación Popular im sandinistischen Nicaragua. Erfahrung mit der Bildungsreform im Grundbildungsbereich von 1979-1990. Inauguraldissertation. Berlin. Technische Universität.
- Harenberg Aktuell 2002 (2001):** Nicaragua. Dortmund. Harenberg Lexikon Verlag. S. 523.
- Harenberg Aktuell 2003 (2002):** Nicaragua. Dortmund. Harenberg Lexikon Verlag. S. 547.
- Hay, Philip (2002):** Auf der Schnellspur. Der Weltbank-Plan zur beschleunigten Umsetzung der Bildungsziele. In: Zeitschrift für Entwicklung und Zusammenarbeit (E+Z). DSE/InWEnt. Bonn. 43.Jg. Nr.8/9, S.252-253.
- Heitkämper, Peter (2000):** Die Kunst erfolgreichen Lernens. Handbuch kreativer Lehr- und Lernformen. Paderborn. Junfermann Verlag.
- Hellbrügge, Theodor (1977):** Unser Montessori Modell. Erfahrungen mit einem neuen Kindergarten und einer neuen Schule. München. Kindler Verlag.
- Hellmich, Achim, Teigeler, Peter (Hg.) (1992):** Montessori-, Freinet-, Waldorfpädagogik. Weinheim. Beltz Verlag.
- Helsper, Werner (2001):** Qualität qualitativer Forschung in der Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim. Beltz Verlag. 47.Jg. Nr.2, S.1.
- Hering, Wolfgang (1997):** Bewegungslieder für Kinder. Spiele und Musik. Reinbek. Rowohlt Verlag.
- Hopf, Arnulf (2001):** Wie entwickeln wir ein pädagogisches Konzept im Kindergarten? Download: <[www.kindergartenpaedagogik.de](http://www.kindergartenpaedagogik.de)>.
- Hopfer, Christiane (2000):** Kompetenzerwerb gegen Armut und Ausgrenzung. In: Bernd Overwien (Hg.): Lernen und Handeln im globalen Kontext. Beiträge zu Theorie und Praxis internationaler Erziehungswissenschaft. Frankfurt. IKO-Verlag. S.175-181.

- Hopfer, Christiane (1989):** Befreiende Pädagogik. Beispiele aus Namibia und Südafrika. Inauguraldissertation. Heidelberg. Ruprecht-Karls-Universität.
- Hornstein, Walter (2000):** Qualität und Evaluation in der Sozialpädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim. Beltz Verlag. 41. Beiheft, S.129.
- Hurtado U., Erick (2000):** Amplio programa de Educación Vial.  
Download: <[www.elnuevodiario.com.ni](http://www.elnuevodiario.com.ni)> archivo 21.3.2000, Departamentos.
- INIFOM - Instituto Nicaragüense de Formento Municipal (1999):** Niñez, Alcaldías y Algo Mas! Boletín 3. Managua.
- Jaffke, Freya (1997):** Juguetes hechos por los padres. Madrid. Editorial Rudolf Steiner.  
Dt. (1973): Spielzeug von Eltern selbstgemacht. Stuttgart. Verlag Freies Geistesleben.
- Jarquín, Heberto (2002):** MTI elude reparación de carretera a la RAAN.  
Download: <[www.laprensa.com.ni](http://www.laprensa.com.ni)> Ediciones anteriores 13.9.2002, Regionales.
- Jiménez, Tania (2001):** San Carlos quiere ser limpia. Download:  
<[www.laprensa.com.ni](http://www.laprensa.com.ni)> Ediciones anteriores 11.3.2001, Regionales.
- Jouhy, Ernest (1985):** Bleiche Herrschaft - Dunkle Kulturen. Essays zur Bildung in Nord und Süd. Frankfurt/M. IKO-Verlag.
- Kammermeyer, Gisela (2001):** Das Abenteuer mit den Buchstaben. Erste Schritte auf dem Weg zur Schriftsprache. Download: <[www.kindergarten-heute.de](http://www.kindergarten-heute.de)> Beiträge Online.
- Komarek, Kurt (1998):** Muttersprachlicher Unterricht in Ländern südlich der Sahara. Konzeptionelle und strategische Überlegungen. Eschborn. GTZ
- König, Eckard, Zedler, Peter (Hg.) (1995):** Bilanz qualitativer Forschung, Bd.I u. II. Weinheim. Beltz Verlag.
- Krause, Matthias P. (1999):** Wirkungen elterlicher Responsivität in dyadischen Spielsituationen auf das Interaktionsverhalten von Vorschulkindern mit mentaler Entwicklungsverzögerung. In: Psychologie, Erziehung, Unterricht. München. Ernst Reinhardt Verlag. Nr.46, S.110-125.
- Krenz, Armin (2001):** Kinder spielen sich ins Leben - Der Zusammenhang von Spiel - und Schulfähigkeit. Download: <[www.kindergartenpaedagogik.de](http://www.kindergartenpaedagogik.de)>
- Lamnek, Siegfried (1989):** Qualitative Sozialforschung. Methoden und Techniken. München, Weinheim. Psychologie-Verlag-Union/Beltz Verlag. Bd.2.
- Lara, Rafael (2000):** Detallan los sitios más contaminados de Managua. Obligado control de emisiones vehiculares. Download: <[www.elnuevodiario.com.ni](http://www.elnuevodiario.com.ni)> Archivo 17.10.2000, Nacional.

- La Prensa (19.12.1995):** Inauguran comedor para niños de los semáforos. Managua.
- Lenhart, Volker (2002):** Der Beschluss der G8. Trendumkehr in der Förderung der Grundbildung? In: Zeitschrift für Entwicklung und Zusammenarbeit (E+Z). DSE/InWEnt. Bonn. 43.Jg. Nr.8/9, S. 249.
- Lenhart, Volker (2001):** Progressive Education Internationally. In: International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences. Amsterdam. Elsevier. Bd.18, S. 12177-12181.
- Lenhart, Volker (2000):** Vorlesungsskript zur Curriculumforschung im WS 2000/01. Heidelberg. Ruprecht-Karls-Universität.
- Lenhart, Volker (1999):** Aktuelle Aufgaben einer Kritischen internationalen Erziehungswissenschaft. In: Heinz Sünker, Heinz Hermann (Hg.): Kritische Erziehungswissenschaft am Neubeginn?! Frankfurt/M. Suhrkamp Verlag. S.210-230.
- Lenhart, Volker (1993):** „Bildung für alle“: zur Bildungskrise in der Dritten Welt. Darmstadt. Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Leutner, Detlev (1999):** Standards empirischer Forschung für Evaluation im Bildungsbereich. In: Josef Thonauer, Jean-Luc Patry (Hg.): Evaluation im Bildungsbereich. Innsbruck Wien. Studien Verlag
- Lewy, Arieh (1991):** Curriculum Tryout. In: The International Encyclopedia of Curriculum. Exeter. Pergamon Press. S.440-441.
- Lewy, Arieh (1977):** Planning the school curriculum. Paris. UNESCO.
- Liebel, Manfred (1999):** Kinderrechte und Kinderbewegungen in Lateinamerika. In: Manfred Liebel, Bernd Overwien, Albert Recknagel (Hg.): Was Kinder könn(t)en: Handlungsperspektiven von und mit arbeitenden Kindern. Frankfurt/Main. IKO-Verlag. S.13-28.
- Liebel, Manfred (1997):** Kinderfreie Zone Managua. Regierung begann mit Vertreibung arbeitender Kinder. In: Barbara Dulisch, Manfred Liebel, Elisabeth Marie Mars (Hg.): „Bis vor kurzem wusste ich nicht, dass ein O rund ist“ Nicaraguanische Kindheiten. Münster. LIT Verlag. S.40-42.
- Loáisaga M., Jorge (2003):** Sistema escolar sigue excluyendo alumnos. Download: <[www.laprensa.com.ni](http://www.laprensa.com.ni)> Ediciones anteriores 25.1.2003, Nacionales.
- Loáisiga M., Jorge (2002):** Nicaragua aplazada en gobernabilidad. Download: <[www.laprensa.com.ni](http://www.laprensa.com.ni)> Ediciones anteriores 6.1.2002, Nacionales.
- Luksong Tinik (1992):** A Practical Guide for Rearing Filipino Children. Manila. Anvil Publishing.

- Martínez, Moisés (2002):** Multas reducen accidentes. Download: <[www.laprensa.com.ni](http://www.laprensa.com.ni)> Ediciones anteriores 18.1.2002, Sucesos.
- Maturana, Humberto R., Verden-Zöllner, Gerda (1993):** Liebe und Spiel. Die vergessenen Grundlagen des Menschseins. Heidelberg. Carl-Auer-Systeme Verlag.
- Mauras, M., Latorre, C. L., Filp, J. (1979):** Alternativas de Atención al Preescolar en America Latina y el Caribe. Chile. UNICEF. In: Judith L. Evans et. al. (2000): Early Childhood Counts. Washington. The World Bank Institute. S.117.
- Maußner, Elfriede M. (1988):** Zusatz-Ernährungsprogramm für Kinder im Sahel. Ernährungsrelevante Probleme bei der Umsetzung von Nahrungsmittel-Hilfe am Beispiel von Mali. In: Der Kinderarzt. 19.Jg. Nr.6, S.809-813.
- MARENA - Ministerio del Ambiente y Recursos Naturales (2001):** Lineamientos de Política y Estrategia nacional de Educación ambiental. Download: <[www.marena.gob.ni](http://www.marena.gob.ni)>.
- Mcfields Y., Arturo (2003):** Sanciones duras para quienes botan basura. Download: <[www.laprensa.com.ni](http://www.laprensa.com.ni)> Ediciones anteriores 25.1.2003, Nacionales.
- Mcfields Y., Arturo (2002):** Tres millones no cubren sus necesidades básicas. Download: <[www.laprensa.com.ni](http://www.laprensa.com.ni)> Ediciones anteriores 18.10.2002, Nacionales.
- MECD - Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2002):** Antecedentes, Educación Preescolar - Instituciones y Programas Vigentes. Download: <[www.mecd.gob.ni](http://www.mecd.gob.ni)> Antecedentes.
- MECD - Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2002):** Educación Especial. Download: <[www.mecd.gob.ni](http://www.mecd.gob.ni)> Educación Especial.
- MECD - Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2002):** Educación Preescolar en Nicaragua. Download: <[www.mecd.gob.ni](http://www.mecd.gob.ni)> preesc.asp.
- MECD - Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2001):** Cooperación Internacional, aprende. Download: <[www.mecd.gob.ni](http://www.mecd.gob.ni)> aprende.
- MECD - Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2000):** Preescolares comunitarios - Guía Curricular. Managua.
- MECD - Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (1999):** Educación para todos - EFA 2000. Informe Nacional de Evaluación. Managua.
- MED - Ministerio de Educación (1996):** Preescolares comunitarios. Manual del Educador para el trabajo con niños. Managua.
- MED - Ministerio de Educación (1990):** Lineamientos del Ministerio de Educación en el Nuevo Gobierno de Salvación Nacional. Managua.



- MED - Ministerio de Educación (o. Datum, ca. Anfang '80er Jahre):** Guía para Preescolares Comunes. Managua.
- Merget, Gerhard, Hock, Jochen, Schwind, Hermann, Wilczek, Elisabeth (1998):** Erziehen mit Musik. Köln. Stam Verlag.
- Merkel, Christine M. (2000):** Menschenrecht Bildung: Zielgerade 2015? In: epd - Entwicklungspolitik. Frankfurt. Nr.17/18, S.25- 27.
- Mertens, Gerhard (1999):** Umwelterziehung. In: Gerd Reinhold, Guido Pollak, Helmut Heim (Hg.): Pädagogik-Lexikon. München. Oldenbourg Verlag.
- MIFAMILIA - Ministerio de Familia (2001):** Programas sociales: PAININ  
Download: <[www.mifamilia.gob.ni](http://www.mifamilia.gob.ni)> programas1.
- MIFAMILIA - Ministerio de Familia (2000):** Programa de Atención Integral a la Niñez Nicaragüense PAININ. Managua. Faltblatt.
- Ministerium für Kultus und Sport Baden-Württemberg (1981):** Lebensraum Kindergarten. Pädagogische Anregungen für Ausbildung und Praxis. Freiburg. Herder Verlag.
- Mogel, Hans (1994):** Psychologie des Kinderspiels. Berlin Heidelberg New York. Springer Verlag. 2.Auflage.
- Moncada F., Myrna (1998):** Situación Actual de los Servicios de Atención No Formal A Niños y Niñas de 0 a 6 Años. Managua. Save the Children-US/USAID.
- Montessori, Maria, Becker-Textor, Ingeborg (Hg.) (1995):** Lernen ohne Druck. Schöpferisches Lernen in Familie und Schule. Freiburg. Herder Verlag.
- Montessori, Maria (1991/1950):** Il segreto dell' infanzia. Mailand. Garzanti Verlag.  
Dt.: Kinder sind anders. Stuttgart. dtv/Klett-Cotta Verlag. 6.Auflage.
- Morales. Amalia (2002):** Educación gratuita, pero aún excluyente. Download: <[www.laprensa.com.ni](http://www.laprensa.com.ni)> Ediciones anteriores 31.12.2002, Nacionales.
- Morales, Amalia (2002):** MECD no puede controlar colegios autónomos. Download: <[www.laprensa.com.ni](http://www.laprensa.com.ni)> Ediciones anteriores 22.11.2002, Nacionales.
- Morales, Amalia (2002):** Nicaragua no cumple metas de educación. Download: <[www.laprensa.com.ni](http://www.laprensa.com.ni)> Ediciones anteriores 14.11.2002, Nacionales.
- Morales, Amalia (2002):** Latinos rezagados en Educación. Download: <[www.laprensa.com.ni](http://www.laprensa.com.ni)> Ediciones anteriores 30.5.2002, Nacionales.
- Morales, Amalia (2002):** La Educación aún no es para todos los niños. Download: <[www.laprensa.com.ni](http://www.laprensa.com.ni)> Ediciones anteriores 8.5.2002, Nacionales.

- Munzinger Länderhefte (1998):** Nicaragua. Ravensburg.
- Munzinger Länderhefte (1997):** Nicaragua. Ravensburg.
- Myers, Robert G. (1992):** The twelve who survive: strengthening programmes of early childhood development in the Third World. London New York. Routledge in co-operation with UNESCO for the CG on ECCD.
- Nohlen, Dieter (Hg.) (2000):** Lexikon Dritte Welt. Reinbek. Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Ocón, Mariela (2001):** Comenzó el “Plan Semáforos” en Managua. Download: <[www.laprensa.com.ni](http://www.laprensa.com.ni)> Ediciones anteriores 13.2.2002, Nacionales.
- Olivas O., Adolfo (2002):** Mata dice que ley de la niñez “nació muerta”. Download: <[www.laprensa.com.ni](http://www.laprensa.com.ni)> Ediciones anteriores 11.6.2002, Política.
- Olivas O., Adolfo (2000):** De ciudad límpida a urbe contaminada. Vehículos agobian Estelí. Download: <[www.laprensa.com.ni](http://www.laprensa.com.ni)> Ediciones anteriores 19.6.2000, Regionales.
- Overwien, Bernd (Hg.) (2000):** Lernen und Handeln im globalen Kontext. Beiträge zu Theorie und Praxis internationaler Erziehungswissenschaft. Frankfurt. IKO-Verlag.
- Overwien, Bernd (1999):** Informelles Lernen, soziale Bewegungen und Kompetenzerwerb für eine selbstbestimmte Arbeits- und Lebenspraxis. In: Manfred Liebel, Bernd Overwien, Albert Recknagel (Hg.): Was Kinder könn(t)en: Handlungsperspektiven von und mit arbeitenden Kindern. Frankfurt/Main. IKO-Verlag. S. 149-172.
- Overwien, Bernd (1994):** Beruflicher Kompetenzerwerb und Beschäftigung im städtischen informellen Sektor in Nicaragua - am Beispiel des Barrio 19. Juli, Managua. Inauguraldissertation. Berlin. Technische Universität.
- Packalén, Leif (1999):** Comics with an Attitude. In: Ministry of Foreign Affairs of Finland. Comics. Download: <[www.global.finland.fi](http://www.global.finland.fi)> comics.
- Pantoja, Ary N. (2002):** Alemán arrestado. Download: <[www.laprensa.com.ni](http://www.laprensa.com.ni)> Ediciones anteriores 13.12.2002, Nacionales.
- Pavía, Andrea (1996):** Manualidades con la Naturaleza. Buenos Aires. Editorial Albatros.
- Pérez, Wilder (2001):** Hablatón por mochila escolar. Download: <[www.laprensa.com.ni](http://www.laprensa.com.ni)> Ediciones anteriores 19.3.2001, Nacionales.
- PERME (1986):** Proyecto de Elaboración y Reproducción de Materiales Educativos. GTZ. Eschborn/Managua.

- 
- Peukert, Ursula (1999):** Der demokratische Gesellschaftsvertrag und das Verhältnis zur nächsten Generation. Zur kulturellen Neubestimmung und zur gesellschaftlichen Sicherung frühkindlicher Bildungsprozesse. In: Richard Auernheimer (Hg.): Erzieherinnen für die Zukunft. Berufsprofil im Wandel. Göppingen. Schneider Verlag Hohengehren. S.83-101.
- Philipp, Björn (1999):** Armut - Die Konzepte von Weltbank und UNDP. Eschborn. GTZ.
- Pighin, Gerda, Brauer Sybille (1995):** Das große Kinderförderprogramm: mit Spielen Kinder fördern. München. Landsberg am Lech. mvg-verlag.
- Pineda G., Guerra B. R., REDD BARNA (1997):** Cómo los Niños y las Niñas ven su Mundo. In: Análisis de Situación de la Niñez Nicaragüense. Managua. UNICEF Nicaragua.
- PNUD - Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2000):** El Desarrollo Humano en Nicaragua 2000. Managua.
- Prang, Charlotte (2000):** Sprache ist mehr als Sprechen. In: Kindergarten heute. Zeitschrift für Erziehung. Freiburg. Herder Verlag. 30.Jg. Nr.10.
- Pretty, Jules N., Guijt, Irene, Thompson, John, Scoones, Ian (1995):** A Trainer's Guide for Participatory Learning and Action. London. International Institute for Environment and Development (IIED).
- RAAS Regierung (2002):** Informe de Desarrollo de la Costa Caribe. In: Amalia Morales et.al.: Costa Atlántica con poco acceso a la educación. Download: <[www.laprensa.com.ni](http://www.laprensa.com.ni)> Ediciones anteriores 28.4.2002, Nacionales.
- Rabella V., Joaquim (1995):** Aproximación a la historia de Río San Juan (1500-1995). Managua. Artes Graficas.
- Reinhard, Petra (1999):** Die schönsten 5 Minutenspiele. München. Bassermann Verlag.
- Roa, Gabriela, Blanco Benjamin (2001):** Niños esclavizados en cafetales. Programas International para la Erradicación de Trabajo Infantil (IPEC-OIT). Download: <[www.laprensa.com.ni](http://www.laprensa.com.ni)> Ediciones anteriores 18.2.2001, Nacionales.
- Robleto, Gretchen (2001):** Mejorar educación en la Costa. Download: <[www.laprensa.com.ni](http://www.laprensa.com.ni)> Ediciones anteriores 21.4.2001, Regionales.
- Rodriguez, Juan (2001):** UE financia proyecto para niños de la calle. Download: <[www.laprensa.com.ni](http://www.laprensa.com.ni)> Ediciones anteriores 2.1.2001, Nacionales.
- Röhrs, Hermann (1996):** Spiel- und Sport - pädagogische Grundfragen und Grundlagen. Gesammelte Schriften. Weinheim. Deutscher Studienverlag. Bd.5.

- Röhrs, Hermann, Lenhart Volker (Hg.) (1994):** Die Reformpädagogik auf den Kontinenten: ein Handbuch. Heidelberger Studien zur Erziehungswissenschaft. Frankfurt/M. Peter Lang Verlag. Bd.43.
- Romero V., Germán (1992):** Persistencia indígena en Nicaragua. Managua. CIDCA-UCA.
- Salole, Gerry, Evans, Judith L. (1999):** When ECD works: mapping the contours of effective programming. The Effectiveness Initiative. In: Early Childhood Matters. Den Haag. The Bulletin of the Bernard van Leer Foundation. Nr.93, S.7-17.
- Sánchez, Noelia (2001):** Presentan Plan Nacional de Educación.  
Download: <[www.laprensa.com.ni](http://www.laprensa.com.ni)> Ediciones anteriores 6.4.2001, Regionales.
- Sandhaas, Bernd (2000):** Die Förderung der Grundbildung in Entwicklungsländern nach Dakar. In: Zeitschr. UNESCO heute 2/3, S.77- 83.
- Sandoval, Consuelo (2002):** Consolidar integración. Download: <[www.laprensa.com.ni](http://www.laprensa.com.ni)> Ediciones anteriores 21.6.2002, Política.
- Sandoval, Consuelo (2001):** Gobierno optimista con sus propias cifras. Download: <[www.laprensa.com.ni](http://www.laprensa.com.ni)> Ediciones anteriores 11.1.2001, Nacionales.
- Save the Children (2001):** Latin America/Carribbean. Program Highlights. Nicaragua.  
Download: <[www.savethechildren.org](http://www.savethechildren.org)>.
- Save the Children, Nicaragua (1999):** Manual de Juegos. Managua.
- Save the Children Nicaragua (1999):** Manual de Manualidades. Managua.
- Save the Children (1998):** Encuentro Nacional de Iniciativas de Atención No formal a Niños y Niñas de 0 a 6 Años. Programa. Managua.
- Schimunek, Franz-Peter (1997):** Beobachtungsverfahren in der pädagogischen, psychologischen und soziologischen Forschung. Erfurt. Pädagogische Hochschule.
- Schmidbauer, Wolfgang (1992):** Wie Gruppen uns verändern. Selbsterfahrung, Therapie und Supervision. München. Kösel. Erw. Neuauflage von 1973 u. 1977.
- Schmidt-Wulffen, Wulf (2000):** „Dritte Welt“ passé? Anmerkungen zu einem umstrittenen Begriff. In: Ztschr. Praxis Geographie. Braunschweig. Westermann Verlag. Jg. 30. Nr.11, S.40-41.
- Schmitt, Rudolf (1983):** Lernzielformulierung. In: Uwe Hameyer, Karl Frey, Henning Haft (Hg.): Handbuch der Curriculumforschung. Übersichten zur Forschung 1970-1981. Weinheim, Beltz Verlag. S.607-616.

- Schmutzler, Hans-Joachim (1991):** Fröbel und Montessori. Zwei geniale Erzieher - Was sie unterscheidet, was sie verbindet. Freiburg. Herder Verlag.
- Schwarz, Beatrice (1991):** Paste, Burillo y Barro. Manual para la enseñanza plástica popular. Managua. Editorial Vanguardia.
- Schweinhart, L., Weikart, D.P. (1995):** Lasting Differences: The High/Scope Preschool Curriculum Comparison Study. Michigan. High/Scope Press.
- Staud, Toralf (2002):** Das globalisierungskritische Manifest ist da. Zumindest im Entwurf. Download: <[www.zeit.de](http://www.zeit.de)> 2.2.2002, Wirtschaft.
- Stendler-Lavetti, Celia (1976):** Früherziehung nach Piaget. Wie Kinder Wissen erwerben. Ein Programm zur Förderung der kindlichen Denkopoperationen. München. Ernst Reinhardt Verlag.
- Stern, E. (1990):** "Evaluating Innovatory Programmes: an External Evaluator's View". Paper presented at the European Seminar on Evaluation Approaches and Methods of Programmes and Projects Aiming at Economic and Social Integration, 6-8 December, Aldeia das Acoteias. Portugal. In: Judith L. Evans et. al. (2000): Early Childhood Counts. Washington. The World Bank Institute. S.271.
- Stockmann, Reinhard (Hg.) (2000):** Evaluationsforschung. Grundlagen und ausgewählte Forschungsfelder. Opladen. Leske + Budrich Verlag.
- Stockmann, Reinhard (1992):** Die Nachhaltigkeit von Entwicklungsprojekten. Eine Methode zur Evaluierung am Beispiel von Berufsbildungsprojekten. Opladen. Westdeutscher Verlag.
- Stöcklin-Meier, Susanne (2000):** Natur-Spielzeug. Spiele und Bastelideen mit der Natur für Kinder zwischen 3 und 10 Jahren. Ravensburg. Ravensburger Buchverlag.
- Strecker, Wolf, Trupp, Fritz (1999):** Das andere Spielzeug. Spielzeuge von Kindern aus Afrika, Asien und Lateinamerika. Ulm. Ulmer Kunststiftung Pro Arte.
- Teaching Strategies (2002):** The Creative Curriculum for Preschool. 4<sup>th</sup> Edition. Download: <[www.teachingstrategies.com](http://www.teachingstrategies.com)>.
- Thesing, Josef (1991):** Nicaragua – Der unbewältigte Sandinismus. In: Konrad Adenauer - Stiftung (KAS). Auslandsinformationen. St. Augustin. 7.Jg. Nr.4, S.1.
- Theunert, Helga, Lenssen Margrit (1999):** Medienkompetenz im Vor- und Grundschulalter: Altersspezifische Voraussetzungen, Ansatzpunkte und Handlungsoptionen. In: Fred Schell, Elke Stolzenburg, Helga Theunert (Hg.): Medienkompetenz. Grundlagen und pädagogisches Handeln. München. KoPäd-Verlag.

- Thiesen, Peter (1990):** Arbeitsbuch Spiel. München. Bardtenschlager Verlag.
- Thomas, Werner (1991):** Kommunisten denken eben nur an die eigene Bereicherung. In: DSE Ländermappe Nicaragua 1992. Teil I. Die Welt 19.6.1991. Bad Honnef. Zentralstelle für Auslandskunde.
- Textor, Martin R. (2000):** Qualitätssicherung in Kindertageseinrichtungen. Download: <[www.kindergartenpaedagogik.de](http://www.kindergartenpaedagogik.de)>.
- Torre de la, Luis (1998):** Experiencias de Educación Intercultural Bilingüe en Latinoamérica. Quito. GTZ.
- Tünnermann B., Carlos, Yezaba, Luis (2002):** Situación actual y perspectivas de la Educación Superior en Nicaragua. In: Gabriela Roa: Presentan conclusiones del foro de Educación Superior. Download: <[www.laprensa.com.ni](http://www.laprensa.com.ni)> Ediciones anteriores 10.6.2002, Nacionales.
- Tünnermann B., Carlos (1990):** Los nuevos lineamentos del MED. In: Barricada 23.11.1990. In: Ulrike Hanemann (2000): Educación Popular im sandinistischen Nicaragua. Erfahrung mit der Bildungsreform im Grundbildungsbereich von 1979- 1990. Berlin. Inauguraldissertation Technische Universität. S. 346.
- UNICEF - United Nations Childrens Fund (2000):** La Voz de los niños, niñas y adolescentes de América Latina y el Caribe. Encuesta Regional. Bogota.
- UNICEF - United Nations Childrens Fund (1982):** Games of the World. Zürich. Swiss Committee for UNICEF.
- UNICEF - United Nations Childrens Fund, Deutschland - (2002):** „Schule in der Kiste“ für Kinder in Not. Download: <[www.unicef.de](http://www.unicef.de)> Suche: Schule in der Kiste.
- UNICEF - United Nations Childrens Fund, Deutschland (2001):** Die Schule gibt den Kindern ein Stück Alltag zurück. UNICEF richtet in den Flüchtlingslagern Zeltschulen und Spielgruppen ein. Download: <[www.unicef.de](http://www.unicef.de)> Suche: Kinder.
- UNICEF - United Nations Childrens Fund, Deutschland (2001):** Weltbildungs-Forum vom 26.-28. April 2000 in Dakar/Senegal. UNICEF: die globale Bildungskatastrophe nicht länger hinnehmen. Download: <[www.unicef.de](http://www.unicef.de)> Service Download.
- UNICEF - United Nations Childrens Fund, Guatemala, Instituto Panameño de Habilitación Especial (1999):** Currículo de Estimulación Temprana. Ciudad de Guatemala. Editorial Piedra Santa Arandi.
- UNICEF - United Nations Childrens Fund, Nicaragua (1999):** Análisis de Situación de la Niñez Nicaragüense. Managua.

- UNICEF - United Nations Childrens Fund, Nicaragua (1997):** Convención sobre los Derechos del Niño y la Niña. Managua.
- UNICEF - United Nations Childrens Fund, Nicaragua (1997):** UNICEF en Nicaragua. Programa de Cooperación. Gobierno de Nicaragua - UNICEF 1997-2001. La Educación. Managua.
- UNICEF - United Nations Childrens Fund, Nicaragua (1996):** Causas de Deserción y Repitencia en escolares rurales del primer grado. Managua.
- UNICEF - United Nations Childrens Fund, Nicaragua (ohne Datum):** Educación ahora, trabajo mañana. Serie Educación y Trabajo infantil. Volumen I. Managua. Imprimatur Artes Gráficas.
- UNO - United Nations Organization (1989):** Convention on the Rights of the Child. Adopted by the General Assembly of the United Nations on 20th of November 1989. New York.
- Vella, Jane Kathryn (1979):** Visual Aids for Nonformal Education. Amherst. Center for International Education. University of Massachusetts.
- Warwitz, Siegbert (1998):** Verkehrserziehung vom Kinde aus: Wahrnehmen – Spielen - Denken - Handeln. Baltmannsweiler. Schneider Verlag Hohengehren.
- Weiler, Hans N. (1977):** Preface. In: Arie Lewy: Planning the school curriculum. Paris. UNESCO.
- WFP - World Food Programme (2002):** School Feeding. Download: <[www.wfp.org](http://www.wfp.org)> school feeding.
- WFP - World Food Programme (1997):** Project Nicaragua. Assistance to pre-school and lower primary schoolchildren in depressed areas of Nicaragua. Development Projects For Approval By The Executive Board. WFP/EB.1/97/Add.1. Rom.
- Widmer, Manuela (2001):** Musikalische Früherziehung - Didaktische Grundlagen. Download: <[www.kindergartenpaedagogik.de](http://www.kindergartenpaedagogik.de) > 73.html.
- Widmer, Thomas (2000):** Qualität der Evaluation - Wenn Wissenschaft zur praktischen Kunst wird. In: Reinhard Stockmann (Hg.) Evaluationsforschung. Grundlagen und ausgewählte Forschungsfelder. Opladen. Leske + Budrich Verlag. S.78.
- Wieczorek, Emil und Octavia (1996):** Hundertmal Spass. Reinbek. Rowohlt Verlag.
- Wieczorek-Zeul (2002):** Mit politischem Nachdruck der G 8. Grundschulbildung für alle Kinder bis 2015. In: Zeitschrift für Entwicklung und Zusammenarbeit (E+Z). Bonn. DSE/InWEnt. 43.Jg. Nr.8/9, S.237-239.

- Wissenschaftlicher Beirat des BMZ (1997):** Kinderarbeit in Entwicklungsländern. Berlin/Bonn. BMZ aktuell. 078.
- World Bank (2002):** ICT at a glance Costa Rica. Download: <[www.worldbank.org](http://www.worldbank.org)>data
- World Bank (2002):** ICT at a glance Nicaragua. Download: <[www.worldbank.org](http://www.worldbank.org)>data
- World Bank (2000):** Nicaragua Poverty Assessment. Challenges and Opportunities for Poverty Reduction. Washington.
- Wüst, Jürgen (2002):** Nachhaltige Entwicklung - Ein Thema für den Kindergarten. Download: <[www.kindergarten-heute.de](http://www.kindergarten-heute.de)>. Beiträge Online.
- Yalom, D. Irvin (1999):** Theorie und Praxis der Gruppenpsychotherapie. München. Pfeiffer bei Klett Cotta. 5. Auflage.
- Zimmer, Renate (1995):** Handbuch der Sinneswahrnehmung. Grundlagen einer ganzheitlichen Erziehung. Freiburg. Herder Verlag.



## WEBSITES

- |  |  |
|--|--|
| <a href="http://www.aed.org">www.aed.org</a>                                     | - Academy for Educational Development. Education Links   |
| <a href="http://www.askeric.org">www.askeric.org</a>                             | - Ask Eric. Education Information with the Personal Touch. Informationsbörse zu pädag. Themen      |
| <a href="http://www.bernardvanleer.org">www.bernardvanleer.org</a>               | - Bernard van Leer Foundation. Stiftung zur weltweiten Förderung von Kindern zw. 0 u. 7J. Den Haag |
| <a href="http://www.bmz.de">www.bmz.de</a>                                       | - Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung. Berlin/Bonn                |
| <a href="http://www.cleanup.com.au">www.cleanup.com.au</a>                       | - Clean up the world. Priv. australische Initiative  |
| <a href="http://www.comenius.de">www.comenius.de</a>                             | - Comenius Inst. Ev. Arbeitsst. f. Erziehungswiss. e.V.  |
| <a href="http://www.ddb.de">www.ddb.de</a>                                       | - Die Deutsche Bibliothek  |
| <a href="http://www.dgvn.de">www.dgvn.de</a>                                     | - Deutsche Gesellschaft für die Vereinten Nationen   |
| <a href="http://www.dipf.de">www.dipf.de</a>                                     | - Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung. Frankfurt/M.                       |
| <a href="http://www.dji.de">www.dji.de</a>                                       | - Deutsches Jugendinstitut. München  |
| <a href="http://www.deza.admin.ch">www.deza.admin.ch</a>                         | - Direktion für Entwicklung und Zusammenarbeit. Bern   |
| <a href="http://www.drittwelt.de">www.drittwelt.de</a>                           | - Links zu Medien in Entwicklungsländern u.a.  |
| <a href="http://www.ecdgroup.com">www.ecdgroup.com</a>                           | - The Consultive Group on Early Childhood Care and Development (CG)                                |
| <a href="http://www.ecwebguide.com">www.ecwebguide.com</a>                       | - The Early Childhood Education Web Guide  |
| <a href="http://www.edc.org">www.edc.org</a>                                     | - Education Development Center. Boston   |
| <a href="http://www.elnuevodiario.com.ni">www.elnuevodiario.com.ni</a>           | - El Nuevo Diario. Nicaraguanische Tageszeitung  |
| <a href="http://www.elsevier.com">www.elsevier.com</a>                           | - Elsevier. Publisher of scientific, technical and health information                              |
| <a href="http://www.epd.de">www.epd.de</a>                                       | - Evangelischer Pressedienst für Entwicklungsländer  |
| <a href="http://www.epo.de">www.epo.de</a>                                       | - Presse- und Informationsdienst zur internationalen Zusammenarbeit. Bonn                          |
| <a href="http://www.ericcece.org">www.ericcece.org</a>                           | - ERIC-EECE. Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education. Univ. of Illinois          |
| <a href="http://www.erzieherin.de">www.erzieherin.de</a>                         | - Forum für Erzieherinnen und Kindergartenthemen, s. <www.kobbeloer.de>                            |
| <a href="http://www.ews.uni-heidelberg.de">www.ews.uni-heidelberg.de</a>         | - Erziehungswissenschaftliches Seminar. Heidelberg   |
| <a href="http://www.fes.de">www.fes.de</a>                                       | - Friedrich-Ebert-Stiftung (FES). Berlin/Bonn  |
| <a href="http://www.forumsocialmundial.org.br">www.forumsocialmundial.org.br</a> | - Welt- Sozialforum. Porto Alegre  |
| <a href="http://www.fu-berlin.de/ewifis">www.fu-berlin.de/ewifis</a>             | - Erziehungswissenschaftlicher Fachinformationsservice der Freien Universität Berlin               |
| <a href="http://www.globaleducation.ch">www.globaleducation.ch</a>               | - Stiftung Bildung und Entwicklung. Bern   |
| <a href="http://www.global.finland.fi">www.global.finland.fi</a>                 | - Ministry for Foreign Affairs of Finland. Helsinki  |
| <a href="http://www.grupoese.com.ni">www.grupoese.com.ni</a>                     | - Bolsas de Noticias de Nicaragua  |
| <a href="http://www.gtz.de">www.gtz.de</a>                                       | - Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit GmbH. Eschborn                               |
| <a href="http://www.highscope.org">www.highscope.org</a>                         | - High/Scope Educational Research Foundation. Ypsilanti. Michigan                                  |
| <a href="http://www.horizont3000.at">www.horizont3000.at</a>                     | - Österreichische Organisation für Entwicklungszusammenarbeit. Ehemals ÖED-                        |

- 
- |  |   |
|--|---|
| <a href="http://www.iadb.org">www.iadb.org</a>   | - Österreichischer Entwicklungsdienst. Wien   |
| <a href="http://www.iai.spk-berlin.de">www.iai.spk-berlin.de</a>   | - The Inter-American Development Bank (IDB/BID). Washington   |
| <a href="http://www.idrc.ca">www.idrc.ca</a>   | - Ibero-Amerikanisches Institut (IAI). Berlin   |
| <a href="http://www.ifp-bayern.de">www.ifp-bayern.de</a>   | - International Development Research Centre (IDRC). Ottawa  |
| <a href="http://www.inec.gob.ni">www.inec.gob.ni</a>   | - Staatsinstitut für Frühpädagogik. München   |
| <a href="http://www.inwent.de">www.inwent.de</a>   | - Instituto Nicaragüense de Estadísticas y Censo. Managua   |
| <a href="http://www.ipsnews.de">www.ipsnews.de</a>   | - Internationale Weiterbildung und Entwicklung gGmbH, vormals CDG u. DSE. Bonn  |
| <a href="http://www.kas.de">www.kas.de</a>   | - Inter Press Service, Nachrichtenagentur, deutsche Ausgabe auf Basis der <a href="http://www.ips.org">www.ips.org</a> Informationen. |
| <a href="http://www.kfw.de">www.kfw.de</a>   | - Konrad-Adenauer-Stiftung (KAS) e.V. St. Augustin  |
| <a href="http://www.kindergarten-heute.de">www.kindergarten-heute.de</a>   | - Kreditanstalt für Wiederaufbau. Frankfurt   |
| <a href="http://www.kindergartenpaedagogik.de">www.kindergartenpaedagogik.de</a>   | - Kindergarten heute. Die Website zur Zeitschrift   |
| <a href="http://www.kobbeloer.de">www.kobbeloer.de</a>   | - Kindergartenpädagogik, Online-Handbuch.   |
| <a href="http://www.lib.utexas.edu/maps/americas_nicaragua_rel85.jpg">www.lib.utexas.edu/maps/americas_nicaragua_rel85.jpg</a> | - Internetkompetenz für ErzieherInnen, vormals < <a href="http://www.erzieherin.de">www.erzieherin.de</a> >                           |
| <a href="http://www.laprensa.com.ni">www.laprensa.com.ni</a>   | - The University of Texas at Austin. UT Library Online, Karte von Nicaragua   |
| <a href="http://www.loc.gov">www.loc.gov</a>   | - La Prensa. Nicaraguanische Tageszeitung   |
| <a href="http://www.marena.gob.ni">www.marena.gob.ni</a>   | - The Library of Congress. Washington   |
| <a href="http://www.mecd.gob.ni">www.mecd.gob.ni</a>   | - Ministerio del Ambiente y los Recursos Naturales. Managua   |
| <a href="http://www.mifamilia.gob.ni">www.mifamilia.gob.ni</a>   | - Ministerio para la Educación, Cultura y Deporte. Managua  |
| <a href="http://www.montessori.edu">www.montessori.edu</a>   | - Ministerio de la Familia. Managua   |
| <a href="http://www.oneworld.net">www.oneworld.net</a>   | - The International Montessori Index  |
| <a href="http://www.paulofreire.org">www.paulofreire.org</a>   | - Civil Society Network, Online Plattform der One-World-Partner   |
| <a href="http://www.pedagonet.com">www.pedagonet.com</a>   | - Instituto Paulo Freire. Sao Paulo   |
| <a href="http://www.pnud.org.ni">www.pnud.org.ni</a>   | - Learning resources search engine.   |
| <a href="http://www.savethechildren.org">www.savethechildren.org</a>   | - Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). Managua  |
| <a href="http://www.scirus.com">www.scirus.com</a>   | - Save the Children-USA   |
| <a href="http://www.spielzeugfreierkindergarten.de">www.spielzeugfreierkindergarten.de</a>                                     | - Search Engine for Scientific Information  |
| <a href="http://www.state.gov/countries">www.state.gov/countries</a>   | - Informationen zum spielzeugfreien Kindergarten.   |
| <a href="http://www.strengtheningfamilies.org">www.strengtheningfamilies.org</a>   | - U.S. Department of State. Countries. Western Hemisphere Affairs. Washington   |
| <a href="http://www.teachingstrategies.com">www.teachingstrategies.com</a>   | - Strengthening America's Families. Model Program. Home Instruction for Parents of Preschool Youngsters (HIPPY).                      |
| <a href="http://www.tu-berlin.de">www.tu-berlin.de</a>   | - Website des amerikanischen Fortbildungsinstituts Teaching Strategies  |
| <a href="http://www.undp.org">www.undp.org</a>   | - Technische Universität Berlin   |
| <a href="http://www.unesco.org">www.unesco.org</a>   | - United Nations Development Program. New York  |
| <a href="http://www.unesco.org/education/uie">www.unesco.org/education/uie</a>   | - UNESCO. Paris   |
| <a href="http://www.unhcr.de">www.unhcr.de</a>   | - UIE – UNESCO Institute for Education. Hamburg   |
|  | - UNHCR - United Nations High Commissioner for  |

[www.unicef.de](http://www.unicef.de)

[www.uniceflac.org](http://www.uniceflac.org)

[www.uno.de](http://www.uno.de)

[www.un.org](http://www.un.org)

[www.waece.org](http://www.waece.org)

[www.wfp.org](http://www.wfp.org)

[www.worldbank.org/children](http://www.worldbank.org/children)

[www.worldbank.org/data](http://www.worldbank.org/data)

[www.zedbooks.demon.co.uk](http://www.zedbooks.demon.co.uk)

[www.zeit.de](http://www.zeit.de)

- Refugees. Deutsche Vertretung. Berlin
- Deutsches Kinderhilfswerk der Vereinten Nationen. Köln
- UNICEF-Oficina Regional para América Latina y el Caribe. Bogotá
- Vereinte Nationen Informationszentrum. Bonn
- United Nations Homepage
- World Association of Early Childhood Educators. Madrid
- World Food Program. Rom
- The World Bank Group. Early Childhood Development. Washington
- The World Bank Group. Länderdaten. Washington
- ZED Books. Spezialist für Dritte Welt Literatur
- Die Zeit. Deutsche Wochenzeitung. Hamburg

## ANHANG 1

### Laboratory und Pilot Tryout – Semistrukturierter Beobachtungsbogen

Observación de los JUEGOS, MANUALIDADES (nur Laboratory Tryout),  
ACTIVIDADES (ergänzt im Pilot Tryout)

Cada día:

Fecha:

Nº de Participantes:

Edad y Sexo:

-----  
Duración del juego, la manualidad o la actividad:

Inicio:

Final:

Cuántas repeticiones:

Hay dificultades en realizar el juego, la manualidad, la actividad:

SI, para quien (edad y sexo)

SI, cuales:

Hay cambios espontáneos en el juego, la manualidad o la actividad de parte  
de los niños o de las educadoras:

SI, cuales:

Quiénes prefieren el juego:

Las niñas

Los niños

Ambos:

Hay sugerencias metodológicas:

Por Ej.: Qué tienen que observar las educadoras: Por Ej.: Niños solitarios, que tienen ser  
integrados o conflictos entre los niños etc.:

Qué es lo que dicen los niños al final de cada juego, manualidad, actividad:

Impresiones de la observadora: ¿Le gusta el juego, la manualidad, la actividad a los niños?

Cuántos SI, cuántos NO y porque:

Qué aprenden los niños (ver logros de aprendizaje de la colección de juegos):

Hay un desarrollo en el comportamiento de los niños:

P. Ej.: mas concentración, mas interesado, menos corriendo etc.

Impresiones libres:

## ANHANG 2

### Laboratory Tryout – Beispiel eines analysierten Spiels aus der Spielesammlung

#### 1. Seite:

JUEGO:

**ARROZ CON COCO.**

UTILIZACIÓN:



mínimo 7 niños y sin límite,

4 - 8 años

DESCRIPCIÓN:

Es una ronda donde los niños cantan y dan vuelta cogidos de las manos; cuando terminan de cantar se sueltan y se abrazan. El que queda solo será el viudo o la viuda.

Canción: Arroz con coco me quiero casar con una viudita que sepa coser, que sepa bordar, que ponga la mesa en su santo lugar.

IDEA: Esfuerzo por no quedar solo.

#### 2. Seite:

ÁREAS A DESARROLLAR:

Creatividad:

/

Personal Social:

Afectividad, Voluntad

Cognitivo:

Memoria, Lenguaje

Sentido:

Auditivo

Motora:

Gruesa.

NOTAS DIDÁCTICAS: Los niños tienen que aceptar que pueden quedar solos, así mismo aprenden a superar un sentimiento negativo y buscar una solución mejor en la próxima posibilidad.

La educadora tiene que observar, que ningún niño se quede muchas veces solo. Ella debe enseñar a los niños a preocuparse de los otros.

No jugar más de 5 veces.

ORIGEN DEL JUEGO:

Juego centroamericano. Conocido en todo Nicaragua.

BIBLIOGRAFÍA:

Barríos Mayorga, María.

Juegos Nicaragüenses de Ayer y de Hoy.

Papelera Industrial de Nicaragua, S.A.

Managua/Nicaragua

**Simbole:**

= AFUERA



= ADENTRO



= JUGAR EN CIRCULO



= JUEGO PARA UNA PERSONA



= JUEGO PARA DOS NIÑOS



= JUEGO EN GRUPO



= PAR



= IMPAR



= CON CANCIÓN

## **ANHANG 3**

### **Field Tryout Modul 1 u. 2 - Strukturierter Fragebogen zum Programm und zur Verfügbarkeit des Natur- und Recyclingmaterials**

#### **Evaluierung:**

1. ¿Te gustaría trabajar con los materiales sin costo alguno?

**SI - Porque:**

**NO— Porque:**

(Por Ej.: NO = no quiero tocar cosas del desecho etc.)

2. ¿Que te gustó del programa?:

3. ¿Que no te gustó?:

4 ¿Qué faltó?:

5. ¿Tu podrías realizar las actividades o manualidades con los materiales sin costo en tu comedor?

**SI - Porque:**

**NO - Porque:**

6. ¿Qué materiales sin costos encuentras en tu comunidad o lugar?

Marca con X los que encuentras:

Arena bolsas plásticas botellas cajas de fósforos carbón cartón chagüite

colochos de madera flores granos hilo de saco hojas de árboles (plantas) latas

pajillas paste de coco papel periódico piedrecitas, ramitas semillas tapas

tierra para lodo yuca.

#### **Zur Fortbildung:**

TALLER:

7. ¿Cómo estuvo la organización del programa?

EXCELENTE

BUENO

REGULAR

MALO

8. ¿Cómo estuvo la manera del facilitador para ofrecer el taller?

EXCELENTE

BUENO

REGULAR

MALO

9. ¿Otros sugerencias?

**Allgemeine Daten:**

## 10. EVALUACIÓN EN GENERAL

Tu edad:

Educación:

Primaria: NO ¿Como has aprendido a leer y escribir?

SI ¿Hasta que grado?

Secundaria: NO

SI: ¿Hasta que año?: o ¿En que año estas ahora?:

Otros trabajos/estudios:

-----

Tu trabajo:

Tu trabajas en: UN COMEDOR INFANTIL o PREESCOLAR

Como se llama el lugar donde trabajas:

Con cuantos niños/as trabajas:

Que edad tienen tus niños/as:

Cuantas horas trabajas cada día con los/las niños/as:

Tienes manuales sobre las actividades con los niños y niñas: NO SI –Cuales:

Que tipo de juguetes hay en tu comedor/preescolar:

Que tipo de materiales hay para hacer manualidades (por Ej.: papel, goma, tijera etc.)

De donde vienen estos materiales o juguetes (por Ej.: pagado por la comunidad, regalado por alguien etc.):

¡GRACIAS POR TU COLABORACIÓN!



## **ANHANG 4**

### **Field Tryout Modul 3 - Strukturierter Fragebogen zum Handbuchentwurf**

#### **Evaluierung:**

#### **ENTREVISTA SOBRE EL MANUAL “APRENDER SIN LÁPIZ Y PAPEL”**

Estimada Educadora, Educador, Promotora y Madre

Pedimos que Usted revise bien este Manual borrador. De su opinión y la de sus colegas, sus recomendaciones serán tomadas en cuenta para la última versión del Manual antes de distribuirlo en gran cantidad.

Queremos ofrecerles la edición final de manera que realmente puedan usarlo en su comedor, y no dejarlo en un rincón sin interés, porque sea muy complicado o sobrecargado.

Por favor no se detenga en los pequeños errores de este borrador y responda las preguntas honestamente para ayudarnos a enriquecer este Manual.-

**MARQUE CON X:**

1. ¿Cómo prefiere Usted que esté organizado el Manual?

<b>Capítulos por temas</b> como en este Manual	Para cada día un <b>Programa preparado</b>	Por <b>Clasificaciones</b> como: Cantos, Juegos, Actividades Manualidades
---	---	---

2. ¿Qué temas hacen falta en este Manual?

Nada falta	Faltan: <b>Cantos, Juegos, Actividades, Manualidades</b> (si no hay suficiente espacio utilice la parte de atrás de la hoja)
------------	--

3. Qué piensa Usted de las combinaciones **TEXTO/DIBUJO**:

Combinación es buena	Textos más cortos	Textos tienen que ser más amplios	Dibujos más pequeños	Dibujos no ayudan
-------------------------	----------------------	--------------------------------------	-------------------------	----------------------

4. Las **PÁGINAS DE FOTOS** ayudan a comprender los textos?

NO

SI

5. Comparado con otros Manuales, “Aprender sin Lápiz y Papel” es para leer:

más fácil	es igual	es más complicado
-----------	----------	-------------------

-

6. ¿Tiene posibilidad de conseguir una grabadora para escuchar los cantos?

SI

NO

7. Por favor anote su opinión en general sobre este Manual.

(por ejemplo: qué no le gusta, qué le gusta, qué es lo mejor etc.).

**In Modul 2 ausgewertet:**

8. Los materiales siguientes, cómo puede conseguirlos?

MATERIALES	FACIL	COMPLICADO	NO PUEDO CONSEGUIR
Acerrín			
Arena			
Bambú			
Bolsas plast.			
Cajas de cartón			
Caj.de fósforos			
Carbón			
Cartón			
Cáscaras de caoba			
Chagüite			
Chilamate			
Colochos de madera			
Cuchillo			
Flores			
Flor de Pastora			
Frutitas de Tigüilote			
Frijoles(o diversos granos)			
Frutas como naranjas etc.			
Helote o tuza			
Hojas de plantas			
Pajillas			
Palitos o ramitas			
Papel periódico			
Piedrecitas			
Tapas			
Tierra o Barro			
Panitas,Botellas o Vasos			
Yuca			



## ANHANG 5

### Field Tryout - Herkunft der Teilnehmer und Orte der Fortbildungsseminare

## Karte von Nicaragua

(Quelle: Download: [www.lib.utexas.edu/maps/americas/nicaragua\\_rel85.jpg](http://www.lib.utexas.edu/maps/americas/nicaragua_rel85.jpg))



Pazifikregion: León/ Chinandega	Pazifikregion: Chinandega/ Telica	Pazifikregion: Managua	Pazifikregion: Matagalpa Granada Managua	RAAN: Nordatlantik Region Siuna
CENI Save the Children	PROYECTO DE PRE- ESCOLARES COMUN TELICA - DED	Preescolar FERNANDO GORDILLO Pro-Ayuda social/ Redd Barna	CEB/Save the Children	CENTRO SIUNA Kirchl. Org.